



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO PROFISSIONAL DE
SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

JEANY PEREIRA XAVIER DE SOUZA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DO DITO AO FEITO: TECENDO DIÁLOGOS
ENTRE A INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DA SOCIOLOGIA

JUAZEIRO/BA

2023

JEANY PEREIRA XAVIER DE SOUZA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DO DITO AO FEITO: TECENDO DIÁLOGOS
ENTRE A INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DA SOCIOLOGIA**

Trabalho de conclusão de curso, Dissertação apresentada a Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Rosicleide Araújo de Melo

JUAZEIRO/ BA

2023

FICHA CATALOGRAFICA

	Souza, Jeany Pereira Xavier de
S729e	Educação inclusiva, do dito ao feito: tecendo diálogos entre a Inclusão Escolar e o ensino da Sociologia / Jeany Pereira Xavier de Souza. – Juazeiro - BA, 2023. ix, 98 f.; 29 cm.
	Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro, 2023.
	Orientadora: Prof. Dra. Rosicleide Araújo de Melo. Inclui referências.
	1. Educação Especial. 2. Pessoa com Deficiência. 3. Ensino da Sociologia. – Juazeiro (BA). I. Título. II. Melo, Rosicleide Araújo. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.
	CDD 371.9

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF
Bibliotecário: Márcio Pataro. CRB - 5 / 1369.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO PROFISSIONAL DE
SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

FOLHA DE APROVAÇÃO

JEANY PEREIRA XAVIER DE SOUZA

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Sociologia, pela
Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Aprovado em: 07 de julho de 2023.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Rosicleide Araújo de Melo (Orientadora)
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

Prof. Me. Ednaldo Ferreira Torres (Examinador interno)
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

Prof. Me. Pascoal Eron Santos Souza (Examinador externo)
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Ao João, 'Besourinho de Titi', fonte constante de inspiração e força...

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por ter me permitido chegar até este momento, trilhando uma jornada de desafios e superações. Sua presença constante tem sido a força que impulsiona meus passos, mesmo quando a exaustão e a incerteza se fazem presentes nas madrugadas silenciosas.

Aos meus amados pais, Jailson e Marineide, cujas vidas foram dedicadas a um trabalho árduo e sacrifícios incansáveis em busca do melhor para nossa família, desejo expressar minha imensa gratidão. Mesmo diante das adversidades do cotidiano, vocês sempre encontraram espaço em seus corações para oferecer conforto, amor e incentivo, sendo meu porto seguro na busca incansável pelos sonhos. Sem o apoio incondicional de vocês, nada do que alcancei seria possível.

À minha irmã Jaini, exemplo de determinação e resiliência, seu espírito guerreiro inspira não apenas a mim, mas a todos ao seu redor. Obrigada por fazer parte desse momento.

A Felipe, meu parceiro de vida, que acompanhou a concretização desse sonho desde o processo inicial até aqui, e que, ao me ver na luta diária para conciliar trabalho e estudos, onde o tempo sempre era escasso, mesmo à distância, se fazia presente, me dando a mão e sempre me mostrando o lado positivo em momentos difíceis. Suas palavras de encorajamento e gestos de afeto são tesouros que guardarei para sempre em meu coração. Que nossa jornada continue repleta de amor, apoio mútuo e momentos de felicidade compartilhada.

À minha orientadora Profa Rosicleide, agradeço por ter disponibilizado seu tempo para discutir minhas ideias e fornecer orientações quando necessário. Sua presença como orientadora foi importante para minha jornada acadêmica.

Ao Prof. Pascoal, sua influência como professor foi significativa e deixou uma marca em minha trajetória. Mais do que um professor, você foi um mentor e um exemplo a seguir. Obrigada pelas contribuições.

Meu muito obrigada a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade.

*"Quando a vida te decepciona qual é a solução?
Continue a nadar, continue a nadar!
Continue a nadar, nadar, nadar!
Para achar a solução, nadar, nadar!"*

-Dori

Filme – “ Procurando o Nemo ”

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a Educação Inclusiva e o ensino da Sociologia, pertencendo a linha de pesquisa: Educação, escola e sociedade. A educação inclusiva é um paradigma que busca garantir igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos os estudantes, independentemente de suas limitações físicas. É um processo em constante movimento, no qual cada pessoa envolvida no ambiente escolar desempenha um papel fundamental para que a inclusão ocorra efetivamente. Assim, a Sociologia desempenha um papel importante ao promover a inclusão social e possibilitar a compreensão das dinâmicas sociais. Diante disso, o trabalho tem como objetivo compreender de que maneira o ensino de Sociologia tem contribuído para uma formação cidadã inclusiva. Além disso, visa analisar o processo de inclusão no ambiente escolar, relatar os desafios enfrentados e realizar uma análise documental para enriquecer o debate e estimular novas reflexões. O estudo busca repensar caminhos para a inclusão escolar, analisando desafios, obstáculos e comparando o que é prescrito em leis com o que é observado na prática. Para a sua realização utilizei de métodos como revisão de literatura, análise documental e autoetnografia docente. O trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro, são apresentadas vivências pessoais, o segundo capítulo aborda a metodologia utilizada, no terceiro capítulo, intitulado "Educação Inclusiva e o ensino da Sociologia 'O DITO'", são apresentados conceitos, marcos históricos, leis e estudos relacionados à temática, o quarto capítulo, chamado de "O Feito", são analisados documentos e narrativas autoetnográficas realizando uma comparação do que é prescrito em leis e o que é observado na prática, discutindo desafios e obstáculos para a efetivação da educação inclusiva e do ensino de Sociologia. Neste momento buscamos investigar exemplos concretos de ações realizadas na escola, tais como adaptações curriculares, estratégias de ensino, atividades extracurriculares e projetos pedagógicos que promovam a inclusão e a formação cidadã. O quinto capítulo consiste nas conclusões e reflexões, os "PENSAMENTOS FINAIS", foi realizada uma análise crítica dos dados documentais e autobiográficos levantados. Dentre os resultados descobertos, foram identificados obstáculos, como a falta de preparo dos professores de Sociologia, a carga horária insuficiente, a falta de participação coletiva na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a inadequação dos materiais didáticos.

Palavras chave: Educação Inclusiva. Pessoa com deficiência. Escola. Ensino da Sociologia.

ABSTRACT

This present work focuses on Inclusive Education and the teaching of Sociology, belonging to the research line: Education, school, and society. Inclusive education is a paradigm that seeks to ensure equal conditions of access and participation in school for all students, regardless of their physical limitations. It is an ongoing process in which each person involved in the school environment plays a fundamental role in making inclusion happen effectively. Thus, Sociology plays an important role in promoting social inclusion and enabling an understanding of social dynamics. In light of this, the work aims to explore my experience as a Sociology teacher in the field of Inclusive Education, identifying the contributions of teaching this discipline to an inclusive civic education. Additionally, it seeks to analyze the process of inclusion in the school environment, report the challenges faced, and conduct a document analysis to enrich the debate and stimulate new reflections. The study seeks to rethink pathways for school inclusion, analyzing challenges, obstacles, and comparing what is prescribed by laws with what is observed in practice. To accomplish this, methods such as literature review, document analysis, and teacher autoethnography were used. The work is structured into five chapters. The first chapter presents personal experiences, the second chapter addresses the methodology used, the third chapter, titled "Inclusive Education and the teaching of Sociology 'THE SAID'", presents concepts, historical milestones, laws, and studies related to the topic. The fourth chapter, called "The Done", analyzes documents and autoethnographic narratives, comparing what is prescribed by laws with what is observed in practice, discussing challenges and obstacles to the implementation of inclusive education and the teaching of Sociology. At this point, we investigate concrete examples of actions carried out in the school, such as curriculum adaptations, teaching strategies, extracurricular activities, and pedagogical projects that promote inclusion and civic education. The fifth chapter consists of conclusions and reflections, the "FINAL THOUGHTS," where a critical analysis of the collected documentary and autobiographical data is conducted. Among the discovered results, obstacles were identified, such as the lack of preparation of Sociology teachers, insufficient workload, lack of collective participation in the development of the Political-Pedagogical Project (PPP), and inadequacy of teaching materials.

Keywords: Inclusive Education. Persons with disabilities. School. Teaching of Sociology.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Quadro do quantitativo de turmas do colégio	33
Figura 2 - Quadro pessoal: professores, funcionários e direção.....	34
Figura 3 - Quadro do corpo docente da unidade escolar e formação.....	34
Figura 4 - Número de matrículas de alunos com deficiência da educação básica.....	43
Figura 5 - Matrículas de alunos com deficiência da educação básica.....	43
Figura 6 - Horário de aulas.....	87
Figura 7 - Livro didático utilizado.....	90
Figura 8 - Exemplo de conteúdo dentro da temática.....	92
Figura 9 - Atividade do livro.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Atividade Complementar
AEE - Atendimento Educacional Especializado
BNCC- Base Nacional Comum Curricular
CADERM - Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CJCC - Centro Juvenil de Ciência e Cultura
CESB - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNE – Conselho Nacional de Educação
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CNERDV - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FENASP - Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC - Instituto Benjamin Constant
ICB - Instituto de Cegos da Bahia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LBI Lei Brasileira de Inclusão
LIEPB - Liga dos Institutos de Ensino Particular da Bahia
LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação
OCNEM -Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PEE - Plano Estadual de Educação
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
REDA - Regime Especial de Direito Administrativo
SAMU - Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SGE - Sistema de Gestão Escolar
SPB - Sociedade Pestalozzi do Brasil
SEM – Sala de Recursos Multimídia
TEA – Transtorno Espectro Autista
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

Sumário

1. INTRODUÇÃO	12
2. PERCURSOS METODOLÓGICOS	16
2.1 Autoetnografia como método de pesquisa	17
2.2 Abordagem narrativa	23
2.3 Reflexões através da memória autobiográfica	25
2.4 Análise da pesquisa	27
2.5 Lócus	31
3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DA SOCIOLOGIA “O DITO”	36
3.1 Conceituando deficiência e Inclusão	36
3.2 Marcos históricos e normativos	30
3.2.1 Educação Inclusiva	30
3.2.2 O ensino da Sociologia no Brasil.....	43
3.3 A Escola Inclusiva	46
3.4 As contribuições da Sociologia para a Educação Inclusiva	51
3.4.1 Os desafios do ensino	57
4. MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E REFLEXÕES “O FEITO”	59
4.1 A Inclusão no espaço escolar	59
4.2 Meus alunos com deficiência	65
4.3 Desafios enfrentados na docência	73
4.4 Análise documental	77
4.4.1 O Projeto Político Pedagógico da “Casa do Saber”.....	77
4.4.2 Formação docente.....	82
4.4.3 Registros do Diário de Classe	85
4.4.4 O livro didático	89
5. PENSAMENTOS FINAIS	96
6. REFERENCIAS	100

1. INTRODUÇÃO

De modo geral, compreende-se como educação inclusiva o paradigma de educação que busca assegurar a todos os estudantes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, independentemente de limitações físicas, psíquicas, cognitivas, sensoriais, etc., respeitando-se a diversidade, de modo a garantir o atendimento educacional de cada sujeito, de acordo com suas potencialidades e necessidades.

A inclusão no ambiente escolar é um processo em constante movimento onde cada sujeito do espaço escolar, seja ele professor, aluno, ou demais funcionários, é de extrema importância, considerando que a iniciativa de cada pessoa é fundamental para que a inclusão ocorra efetivamente. Da mesma forma, o espaço escolar apresenta potencial capaz de romper com as barreiras do preconceito ou mesmo reafirmar ações discriminatórias.

A experiência que despertou meu interesse por essa temática, me motivando a buscar mais conhecimento foi enquanto cursava Pedagogia, quando tive a oportunidade de trabalhar com crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino da cidade de Pindobaçu, no Estado da Bahia, em 2017. Após essa experiência, pude perceber a vulnerabilidade da educação pública em relação à inclusão. Durante o processo, não contei com o apoio de um profissional especializado e constatei que muitos dos jovens envolvidos não frequentavam a escola regularmente.

Esse momento suscitou diversas reflexões em mim, que culminaram em um estudo quantitativo realizado em 2018 como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (TCC), sob a orientação do Prof. Me. Pascoal Eron. Na pesquisa, fizemos um levantamento de dados sobre a evolução da matrícula de alunos com deficiência no município de Senhor do Bonfim-BA. Esse marco representa meu primeiro passo no âmbito científico sobre o assunto. A partir desse levantamento, surgiram indagações que resultaram no seguinte problema de pesquisa: De que forma o ensino de Sociologia tem contribuído para uma formação cidadã inclusiva? A partir dessa questão de pesquisa, desdobram-se outras questões relevantes, como por exemplo; Quais são os principais desafios do ensino de Sociologia para cidadania inclusiva e as estratégias pedagógicas que promovem a reflexão crítica?

O presente trabalho busca identificar as contribuições do ensino de Sociologia para a formação de jovens cidadãos que incluem, analisando o processo de inclusão no ambiente escolar, além de relatar os desafios docentes enfrentados ao longo dessa trajetória. Ademais, realizou-se

uma análise documental, visando evidenciar elementos que possam enriquecer o debate acerca dessa temática e estimular a reflexão de novas concepções tanto sobre o ensino da Sociologia, quanto a formação da cidadania inclusiva.

A escola é o meio mais eficaz para combater ações discriminatórias, cumprindo seu papel socioeducativo e a Sociologia, enquanto disciplina, ocupa um papel importante na educação como proponente de inclusão social e intermedia a aprendizagem do que vem a ser um cidadão e uma cidadã.

Devido à sua importância, este estudo aborda um tema relevante, com o objetivo principal de compreender de que maneira o ensino de Sociologia tem contribuído para uma formação cidadã inclusiva. Como objetivos específicos: a) Analisar os documentos escolares do cotidiano docente, a fim de identificar as possibilidades e os desafios do ensino de Sociologia para a promoção de uma formação cidadã inclusiva. b) Compreender a prática docente em Sociologia e como ela pode contribuir para a formação de uma cidadania inclusiva, considerando as experiências pessoais. c) Analisar criticamente as práticas educativas inclusivas e o papel da Sociologia na formação de cidadãos críticos, ativos e participativos, considerando as principais teorias educacionais e sociológicas que sustentam a inclusão como valor fundamental.

A importância deste estudo reside no seu potencial de promover reflexões e contribuir para a melhoria da educação inclusiva e do ensino de Sociologia. Ao investigar as possibilidades e desafios presentes na prática docente, buscando compreender como a disciplina pode contribuir para uma formação cidadã inclusiva, este trabalho visa fornecer subsídios teóricos e práticos para a promoção de uma educação mais equitativa e justa. Para Mantoan (2003, p.09)

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas. (MANTOAN, 2003, p.09)

É importante destacar que a inclusão escolar não é um processo fácil e requer o comprometimento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, funcionários e estudantes. É necessário que a escola adote políticas inclusivas que assegurem o acesso e a permanência de todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais, proporcionando um ambiente acolhedor e respeitoso. Nesse sentido, o ensino da Sociologia pode

desempenhar um papel importante na formação de uma comunidade escolar mais sensível e engajada com a inclusão. Souza, Dias e Costa (2022) afirmam que:

O trajeto da disciplina de Sociologia nas escolas do ensino médio brasileiro tem uma história de mais de 100 anos de inclusão e exclusão, a sua presença e a ausência nessa etapa de ensino sempre estiveram relacionadas à situação política e social do país e ao grau de mobilização dos movimentos sociais, em que seus percursores viam a Sociologia como ciência que poderia ajudá-los a analisar e entender a sociedade. Assim, considera-se que a implantação e efetivação da Sociologia no currículo para formação cidadã dos alunos jovens brasileiros têm sido uma luta árdua, na qual muitos debates e questionamentos foram lançados sobre a inclusão dessa ciência como disciplina do ensino médio (SOUZA, DIAS, COSTA, 2022, p. 131).

Essa contextualização destaca a importância de estudar e analisar a Sociologia no contexto da formação cidadã dos jovens brasileiros que incluem. A luta pela inclusão da disciplina no currículo do ensino médio revela sua relevância como ferramenta para o desenvolvimento integral do educando. Ao compreender os obstáculos enfrentados nesse processo de inclusão, também é possível identificar as dificuldades e desafios práticos que afetam sua efetivação.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) afirma que:

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. [...] O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade (BRASIL, 2008, p. 23).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos enfatiza que a escola desempenha um papel fundamental na estruturação de concepções de mundo, consciência social, promoção da diversidade cultural, formação para a cidadania e desenvolvimento de práticas pedagógicas. Portanto, o processo formativo requer o reconhecimento da pluralidade, alteridade e liberdade para o exercício da crítica, criatividade e debate de ideias, bem como o respeito e valorização da diversidade.

É um processo que visa garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais, físicas ou sociais. O Plano Nacional de Educação em suas ações programáticas tem como intuito:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos (BRASIL, 2008, p. 20).

Nesse sentido, o ensino da Sociologia é fundamental para que a escola se torne um espaço de construção de valores, ideias e conhecimentos voltados para a promoção da igualdade e da justiça social, uma vez que a Sociologia se caracteriza como uma ciência que busca compreender a sociedade, suas transformações e suas contradições, por meio do estudo de suas estruturas, instituições e relações sociais. No que diz respeito ao ensino de sociologia a jovens, Florestan Fernandes (1954) afirma que:

O ensino de sociologia representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna (FERNANDES, 1954, p. 91-92).

Conforme destacado por Fernandes (1954), a disciplina constitui-se como um meio altamente propício para satisfazer as exigências fundamentais que a ciência deve cumprir no processo educacional dos jovens na contemporaneidade, dessa forma, a Sociologia é uma disciplina que pode contribuir de forma significativa para o processo de inclusão escolar, pois ajuda aos jovens compreenderem as diferenças e as desigualdades sociais, permitindo uma reflexão crítica sobre os padrões sociais e culturais que sustentam a exclusão.

Ao estudar a Sociologia, os estudantes podem compreender melhor as dinâmicas sociais, os processos de exclusão e a relação entre as desigualdades sociais e a educação.

O ensino da disciplina pode contribuir para o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e da tolerância, valores fundamentais para uma sociedade mais justa e democrática. A partir desse conhecimento, é possível que os alunos se tornem agentes de transformação social, capazes de promover a inclusão e combater as barreiras que impedem o pleno exercício da cidadania.

Ao explorar as possibilidades oferecidas pela Sociologia para a formação de cidadãos críticos e inclusivos, pretende-se estimular reflexões e debates que auxiliem na construção de uma sociedade inclusiva, em que todos tenham acesso às mesmas oportunidades e sejam respeitados em sua diversidade. Segundo Xavier (2020, p.26) “em consonância com Orientações curriculares para o ensino médio, o outro/o diferente, isto é a Pessoa com Deficiência (PcD) (somada a outras

diferenças) poderia ser mais visibilizada e trazida ao debate das salas de aula, através das diversas possibilidades e ferramentas pedagógicas.”

Santos (2021) em sua pesquisa sobre o ensino de Sociologia e o jovem com deficiência no Ensino médio nos diz que:

Não podemos neutralizar a potencialidade do ensino de sociologia e muito menos minimizar sua importância na construção de uma escola justa e na formação de sociabilidades outras que são tecidas na autonomia, participação ativa e no respeito à diferença. O ensino de sociologia deve ser voltado para o compromisso inclusivo de uma sociedade justa e reparadora com seus grupos históricos que foram silenciados. (SANTOS, 2021, p.116)

Dessa forma, este estudo tem como objetivo não apenas compreender o papel da Sociologia na formação de uma cidadania inclusiva, mas também fornecer subsídios para que educadores, gestores e demais profissionais da educação possam refletir sobre suas práticas e buscar estratégias eficazes de promoção da inclusão no ambiente escolar através do ensino da Sociologia. Acredita-se que, por meio de um embasamento teórico sólido e da análise crítica das práticas educacionais, é possível avançar na construção de uma educação mais justa, igualitária e inclusiva, garantindo a todos os estudantes o pleno exercício de seus direitos e o desenvolvimento de seu potencial.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A adequada organização para a realização de um estudo é de extrema relevância para a consecução de seus objetivos. Essa organização norteia a pesquisa, o processo de obtenção dos dados e a posterior análise destes. Nesse contexto, inclui-se a seleção do método de pesquisa a ser adotado, a definição do local de realização, a determinação do público-alvo e a escolha dos instrumentos apropriados para a coleta de dados.

Para analisar de que forma o ensino de sociologia tem contribuído para uma formação cidadã inclusiva, foi utilizada a análise documental e autoetnografia docente seguindo os seguintes passos:

Inicialmente uma revisão de literatura sobre o papel da sociologia na formação cidadã inclusiva, com foco em trabalhos científicos, livros e outras fontes confiáveis como teses e trabalhos acadêmicos publicados em periódicos. Isso ajudou a estabelecer um contexto para a análise e a identificar lacunas na pesquisa existente. Posteriormente, foram analisados documentos

julgados relevantes para a pesquisa, como o Projeto Político Pedagógico da escola, livro didático, diário de classe (caderneta docente), horário de aulas que segui na ocasião, anotações pessoais, materiais pedagógicos que puderam ajudar a entender como a sociologia é ensinada e como ela é aplicada na formação cidadã inclusiva.

Foi realizada uma análise de conteúdo de Bardin (2011) desses documentos, com o objetivo de identificar temas recorrentes e tendências em relação à forma como a sociologia é ensinada. Para além da análise das narrativas autoetnográficas, uma vez que as características centrais do método autoetnográfico visam assegurar a inclusão de minhas próprias experiências no trabalho, utilizando recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, permitindo que, como pesquisadora, eu tenha deixado minha marca tanto na seleção do objeto de pesquisa quanto em seu desenvolvimento.

A autoetnografia possibilita ao pesquisador documentar, por meio da escrita, narrativas pessoais, concedendo, assim, voz ao pesquisador.

Utilizei a autoetnografia docente, enquanto professora formada em Sociologia, como uma fonte de dados adicionais. Dessa forma, comparei os resultados da análise documental e da autoetnografia para identificar semelhanças e diferenças entre o que foi afirmado em leis e portarias e o que é vivenciado. Com base na análise realizada, cheguei a uma conclusão sobre de que forma o ensino de Sociologia tem contribuído para uma formação cidadã inclusiva e como isso pode ser aprimorado.

2.1 Autoetnografia como método de pesquisa

Uma das principais fases na estruturação da pesquisa é a escolha do método a ser utilizado, saber analisar qual método se encaixaria melhor para alcançar os objetivos da pesquisa. A autoetnografia não foi a primeira escolha, mas sem dúvidas a melhor para os objetivos que eu almejava com esse estudo.

Sabendo que eu pouco conhecia sobre a autoetnografia, se fez necessário que fosse realizado um levantamento bibliográfico sobre conceito e aplicação do método. Para Chang (2008, p.8) "a autoetnografia é um método que se sustenta e se equilibra em um 'modelo triádico'", e Segundo Santos (2017):

a autoetnografia é um método de pesquisa que: a) usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os "outros" (sujeitos da pesquisa)

e c) visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro (SANTOS,2017, p.221).

A autoetnografia enquanto gênero da etnografia é método da pesquisa qualitativa, e por sua vez “a pesquisa qualitativa é infinitamente criativa e interpretativa” (DENZIN, LINCON, 2006, p.37). Por ter essa característica, trata-se de uma pesquisa cujo processo de análise não pode ser mensurado em números, levando em consideração aspectos emocionais, opiniões, atitudes, comentários, aprendizagens dos sujeitos envolvidos. Este método difere em princípio do quantitativo, à medida que não emprega um instrumental estatístico com base na análise dos dados, não pretendendo medir ou numerar categorias (RICHARDSON, 1989).

Uma autoetnografia é uma abordagem de pesquisa qualitativa em que o pesquisador explora suas próprias experiências e vivências em relação a um determinado fenômeno cultural ou social. É um método que busca entender como as experiências pessoais do pesquisador, neste caso o eu docente, estão interligadas com as questões culturais e sociais que está estudando.

[...] a autoetnografia parece ser um reforço significativo ao pensamento que visa destacar as vivências do sujeito pesquisador em sua pesquisa, na medida em que transforma seus relatos em pesquisa científica porque se situa dentro de uma série de autorreflexões, interações e reconhecimentos de emoções que, cotejadas com outras posições, permitem reconstruir novos conceitos de uma realidade subjetiva. De todos os modos, na autoetnografia fica claro, mais do que em outros desenhos de investigação, a ideia provinda da atividade hermenêutica segundo a qual o sujeito que pesquisa é parte do problema de investigação (BOSSLE, MOLINA, 2009, p. 144).

A autoetnografia é uma abordagem de pesquisa importante uma vez que me possibilita colocar minhas vivências e experiências ao centro do processo de investigação. Ao trazer minhas reflexões, interações e reconhecimentos de emoções, a autoetnografia permite que eu construa novos conceitos e compreenda de forma mais profunda a realidade subjetiva.

Considerada um método de pesquisa utilizado em diversas áreas, como ciências sociais, antropologia, psicologia, entre outras, trata-se de uma abordagem qualitativa em que o pesquisador explora e analisa suas próprias experiências e vivências pessoais, utilizando técnicas de coleta de dados como o uso de diários, reflexões autobiográficas; a autoetnografia reconhece que o conhecimento é construído socialmente e que minha posição afeta minha compreensão do mundo ao meu redor. Portanto, os autores sugerem que se trata de uma abordagem poderosa para compreender a subjetividade humana e a complexidade das experiências vividas.

Ao incorporar minha subjetividade em minha pesquisa, a autoetnografia oferece uma abordagem única para explorar e entender as questões sociais e culturais, combinando elementos da etnografia e da autobiografia.

A etnografia se dedica ao estudo de culturas e sociedades humanas, a sua origem remonta ao século XIX quando antropólogos como Franz Boas e Bronislaw Malinowski começaram a desenvolver técnicas sistemáticas para estudar as culturas dos povos não-ocidentais.

Franz Boas e Bronislaw Malinowski foram dois antropólogos pioneiros que desempenharam papéis importantes no desenvolvimento de técnicas sistemáticas para estudar as culturas de povos não-ocidentais. Eles contribuíram significativamente para a formação da antropologia moderna e introduziram abordagens inovadoras de pesquisa de campo.

Franz Boas, considerado o pai da antropologia moderna, enfatizou a importância do trabalho de campo e da observação direta como métodos essenciais para o estudo das culturas não-ocidentais. Ele defendia a imersão total no ambiente cultural que estava sendo estudado, a fim de compreender profundamente as nuances e complexidades dessa cultura.

Bronislaw Malinowski, por sua vez, é conhecido por seu trabalho pioneiro na antropologia social e cultural. Segundo Cassal e Barroso (2017):

Malinowski sistematizou as regras metodológicas para a pesquisa, entendia-se que somente através de imersão no espaço e cotidiano de outra cultura o antropólogo poderia melhor compreendê-la ou interpretá-la. Percebe-se que a experiência direta do observador no cotidiano do pesquisado é capaz de revelar ações íntimas, atitudes e episódios que de outro ponto de vista poderiam ficar obscurecidos. O antropólogo passa por um processo de transformação ao inserir-se no campo de pesquisa, com sua aproximação, deixa de ser um “ESTRANHO” e quase torna-se um nativo. Quase, pois ele está sempre fazendo o deslocamento entre “ser” nativo e pesquisar o nativo, trabalhando o distanciamento do que lhe fica familiar e do que pode ser novo neste espaço. (CASSAL, BARROSO, 2017, p.42)

Malinowski foi um defensor fervoroso da pesquisa de campo intensiva. Vivendo entre as comunidades que estudava por longos períodos de tempo, desenvolveu o método do trabalho de campo participante, no qual ele se envolvia ativamente nas atividades diárias da comunidade, ele acreditava que essa imersão permitia uma compreensão mais profunda das motivações e significados por trás dos comportamentos culturais.

Nessa perspectiva, a etnografia escolar é importante porque oferece uma perspectiva detalhada e contextualizada sobre o ambiente educacional. Ela envolve a imersão do pesquisador no cotidiano da escola, com o objetivo de compreender as práticas, interações e dinâmicas que ocorrem no ambiente escolar. “[...] a etnografia é um trabalho sistemático, onde ir ao campo com

frequência, e travar conhecimento com o espaço e com os que ali habitam requer também uma sistematicidade e persistência” (CASSAL, 2014, p. 31). Utilizada como método de coleta de dados, trata-se do contato entre o sujeito pesquisador e o objeto de pesquisa. Caria (2002) afirma que:

à etnografia supõe um período prolongado de permanência no terreno, cuja vivência é materializada no diário de campo, e em que o instrumento principal de recolha de dados é a própria pessoa do investigador, através de um procedimento geralmente designado por observação participante. (CARIA, 2002, p. 12).

Tendo base antropológica, a pesquisa etnográfica é embasada pela observação e reflexões do etnólogo que realiza descrições e levanta hipóteses de acordo com sua interpretação, sua visão do que está ocorrendo no contexto observado, na etnografia o pesquisador está fisicamente presente no lócus de pesquisa. Através da observação cuidadosa e da análise dos dados coletados, os pesquisadores podem identificar as normas, valores e crenças que influenciam o comportamento das pessoas dentro da escola.

A etnografia escolar pode ser usada para explorar uma ampla variedade de questões, como o desempenho acadêmico dos alunos, a interação entre professores e alunos, a eficácia das políticas escolares, a cultura escolar em diferentes contextos, entre outros.

Utilizada em várias áreas do conhecimento, como uma forma de compreender as complexidades das sociedades humanas e as práticas culturais que as constituem. É uma ferramenta valiosa para ajudar a entender e melhorar as práticas educacionais e a qualidade da educação, é uma abordagem metodológica que se concentra na utilização de dados autobiográficos e reflexivos para entender questões sociais e culturais mais amplas.

Tendo em vista que a pesquisa documental pôde complementar os dados qualitativos que obtive por meio da autoetnografia, percebi que ela oferecia uma perspectiva adicional relevante. Como professora-pesquisadora, consegui comparar as informações encontradas nos documentos com as minhas observações feitas no ambiente escolar, o que contribuiu para corroborar e enriquecer a minha compreensão dos fenômenos em estudo. Por isso, incluir a pesquisa documental no meu trabalho se tornou essencial para obter uma visão mais completa e embasada do contexto escolar. Assim, pude ampliar e enriquecer os dados coletados durante o estudo autoetnográfico. De acordo com Souza e Giacomoni (2021):

A pesquisa documental é uma das metodologias possíveis no estudo e investigação de fenômenos sociais. A sua utilização vale-se tanto de contextos acadêmicos quanto de ferramentas de intervenção profissional. Um documento é algo que fica, é um testemunho.

Além disso, é resultado de várias forças entrecruzadas que resultam na montagem de práticas. (SOUZA, GIACOMONI, 2021, p.140)

A análise documental pode fornecer um contexto mais amplo para a autoetnografia. Os documentos, como registros pessoais, diários, notas de campo, fotografias, vídeos, entre outros, podem ajudar a situar a narrativa autoetnográfica em um contexto histórico, social, cultural ou institucional mais amplo. Isso pode ajudar os leitores ou os pesquisadores a compreenderem melhor a experiência do autor e a apreciarem os fatores contextuais que moldaram suas vivências.

A análise documental foi escolhida também como uma forma de validação da fala, esse tipo de análise pode ser usado para validar ou corroborar as afirmações feitas na autoetnografia. Os documentos podem servir como evidências tangíveis que apoiam ou complementam as experiências e reflexões do autor, acredito que a reflexividade é uma ferramenta metodológica central na autoetnografia, que envolve a reflexão crítica sobre a posição do pesquisador em relação à pesquisa e a utilização de dados autobiográficos. Isso pode aumentar a credibilidade e a confiabilidade da autoetnografia como uma forma de pesquisa qualitativa, fornecendo uma base empírica para as alegações feitas. No que diz respeito a documentos do cotidiano escolar, Mogarro (2002) afirma que:

Os fundos arquivísticos [de uma escola] são constituídos por documentos específicos, produzidos quotidianamente no contexto das práticas pedagógicas; são produtos da “escrituração” da escola e revelam relações sociais que, foram sendo desenvolvidas pelos atores educativos. A instituição escolar constitui o universo de uma cultura própria e sedimentada historicamente, sendo também a produtora dos traços/documentos dessa cultura. Esses documentos configuram, na sua diversidade e variedade, o patrimônio educativo de cada instituição (...)” (MOGARRO, 2002, p.105)

Os documentos utilizados nesse caso foram: Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e diário de classe, livro didático, relatórios, anotações. Foi no diário, ferramenta utilizada para anotar observações pessoais ao longo do tempo, onde encontrei registradas impressões e reflexões em tempo real. Além de conter registrados a frequência e participação do aluno, por ter essas características, esse tipo de documento pode ser uma fonte valiosa de dados autobiográficos, dessa forma, revisei meus antigos diários, e os atuais também.

Analisei também material didático utilizado em sala, plano de curso, relatórios dos alunos com deficiência, e demais anotações pessoais como horário da disciplina. Foram analisados almejando responder as indagações da pesquisa.

Através da análise desses dados, obtive insights valiosos sobre a temática. No processo de escrita das minhas memórias, resgatei detalhes de acontecimentos às vezes não percebidos

imediatamente, a possibilidade de trazer para o texto, emoções, opiniões, vivências e reflexões minhas sobre a temática fizeram com que o processo de escrita do trabalho se tornasse por vezes mais leve, fluido. Bosi (2006) reflete que:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 2006, p. 55).

Santos (2021) em seu trabalho sobre a autoetnografia destaca que o método é um modelo que segundo Chang (2008) se sustenta em três orientações que ele denomina “tríade” que são as bases para o desdobramento das pesquisas e são explicadas da seguinte forma:

A primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória) b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo (CHANG, 2008, p.218).

A autoetnografia enquanto metodologia de pesquisa em ciências sociais e humanas oportunizou que fossem exploradas minhas experiências e vivências pessoais enquanto pesquisadora e como elas se relacionam com a cultura e a sociedade em que estou inserida. É uma abordagem que se baseia na reflexão e na escrita narrativa do pesquisador.

Na autoetnografia, o pesquisador utiliza sua própria história e experiências para compreender as experiências de outras pessoas, grupos ou culturas. A metodologia envolve a observação participante, a reflexão crítica e a análise interpretativa, bem como o uso de fontes de dados pessoais, como diários, cartas, fotografias, entre outros. Santos (2017) afirma que:

podemos pensar que, se o que nós pesquisamos na sociologia são as relações sociais, tecidas a partir das instituições e das interações dos indivíduos, mesmo tendo como meta assegurar uma racionalidade e objetividade, distanciando-nos, enquanto pesquisadores, não podemos negar que fazemos parte desses processos de interação e de relação social. A autoetnografia nos ajuda a pensar reflexivamente esses movimentos que circundam as pesquisas sociológicas, as interações de proximidade do pesquisador e pesquisado e as relações (afinidades políticas, culturais, éticas e raciais) deste pesquisador com o tema e objeto/sujeito da pesquisa. (SANTOS,2017, p.225)

Santos (2017) destaca uma questão importante na pesquisa sociológica, que é a influência do pesquisador nas relações sociais que ele/ela está estudando. Mesmo que a pesquisa tenha como objetivo assegurar uma racionalidade e objetividade, é importante reconhecer que o pesquisador

faz parte desses processos de interação e relação social, e que isso pode influenciar os resultados da pesquisa.

A autoetnografia é um método interessante que pode ajudar a refletir sobre essas interações e relações, permitindo que o pesquisador compreenda melhor as afinidades políticas, culturais, éticas e raciais que podem estar presentes no processo de pesquisa. Isso pode contribuir para uma interpretação mais profunda dos dados e resultados, e para a produção de um trabalho mais crítico e reflexivo.

É uma abordagem de pesquisa que valoriza a subjetividade, a experiência e fatores culturais, sociais ou psicológicos do pesquisador como fonte de conhecimento, buscando compreender a complexidade das relações entre o indivíduo e a sociedade em que ele está inserido. Por ter essa característica, a autoetnografia utiliza a pesquisa narrativa. Através da pesquisa narrativa, o pesquisador utiliza histórias e relatos pessoais para explorar e compreender fenômenos.

Essa abordagem permite ao pesquisador situar-se dentro do contexto de estudo, compartilhar suas vivências e reflexões, e dar voz às suas experiências.

2.2 Abordagem narrativa

A pesquisa narrativa é um método de pesquisa qualitativa que se concentra na história ou narrativa da experiência de um indivíduo ou grupo. Segundo Bruner (2002, p. 46), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. É uma abordagem que busca entender a perspectiva do participante e sua interpretação da experiência vivida, permitindo que o pesquisador capture a complexidade das experiências humanas.

A pesquisa narrativa na autoetnografia é uma abordagem metodológica que me permitiu combinar elementos da pesquisa qualitativa, da narrativa e da autoetnografia. Pude explorar minha própria experiência vivida dentro da temática. Nesse contexto, a pesquisa narrativa foi utilizada para coletar, analisar e apresentar os dados de forma narrativa, por meio de histórias e relatos pessoais.

Essa abordagem metodológica valoriza a subjetividade, a reflexividade e a interpretação individual do pesquisador, permitindo que ele explore e compartilhe suas perspectivas e conhecimentos de maneira significativa. Através da narrativa, os pesquisadores podem transmitir

emoções, sentimentos e complexidades das experiências vividas, fornecendo uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados.

A pesquisa narrativa é uma abordagem metodológica que tem se destacado nas Ciências Humanas e Sociais, especialmente no campo da Educação. Bragança (2012) defende que:

É por meio da reflexão que professores e professoras narram e problematizam sua sócio - história de vida. As abordagens de pesquisa-formação não buscam na narrativa um ato mecânico ou descritivo, mas, em outra perspectiva, a recriação do passado e a construção do futuro, por meio de um voltar à origem, de um inventário das experiências fundadoras. (BRAGANÇA, 2012, p. 89).

Esse tipo de pesquisa busca compreender a complexidade das experiências humanas e como as pessoas constroem significados a partir dessas vivências. “A pesquisa narrativa é um estudo de histórias de experiências vividas contadas por uma pessoa” (CLANDININ, CONNELLY, 2000, p. 20). Esse tipo de pesquisa permite uma compreensão mais profunda das experiências e das perspectivas dos sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como das relações que são estabelecidas no ambiente escolar.

É um processo que envolve a coleta e a análise de histórias de vida, que são entendidas como “relatos pessoais, subjetivos, de experiências vividas e sentidas” (MACEDO, PASSOS, 2006, p.46). Essas histórias são consideradas fontes de conhecimento que possibilitam uma reflexão crítica sobre a realidade. De acordo com Novoa (1995), a pesquisa narrativa pode ser entendida como uma forma de produzir conhecimento a partir das histórias de vida, das experiências e dos sentimentos dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para o autor, a pesquisa narrativa é uma forma de resgatar a subjetividade dos sujeitos, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e que suas histórias sejam valorizadas.

É uma abordagem metodológica que tem como objetivo produzir um conhecimento mais contextualizado e situado, que leve em conta as singularidades e as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, é o tipo de pesquisa que permite que “as histórias contadas pelos sujeitos participantes da pesquisa não sejam desconsideradas, desvalorizadas ou subestimadas” (MACEDO E PASSOS, 2006, p.49). Possibilitando uma compreensão mais ampla e mais rica dos fenômenos sociais e educacionais, contribuindo para uma produção de conhecimento mais reflexiva e crítica.

Durante minha trajetória acadêmica, experimentei alguns métodos de pesquisa, mas foi por meio da pesquisa narrativa que pude refletir profundamente sobre minha prática e seu impacto

na vida dos alunos. Esse método busca compreender o mundo por meio das histórias que as pessoas contam sobre si mesmas e suas experiências, explorando as narrativas dos sujeitos envolvidos para obter uma compreensão mais completa e profunda sobre o objeto de estudo.

Além disso, esse tipo de pesquisa nos permite acessar e compreender as complexidades e nuances das experiências humanas, incluindo as emoções, as crenças, os valores e as práticas cotidianas. Isso é especialmente importante em educação, já que nossas experiências de aprendizagem estão enraizadas em nossas próprias histórias pessoais e culturais. Por fim, a pesquisa narrativa nos ajuda a criar e compartilhar histórias que inspiram e motivam. Segundo Clandinin e Connelly (2011):

Os limites de uma pesquisa narrativa se expandem e se contraem, e onde quer que se encontrem e em qualquer momento são permeáveis, mas não permeáveis osmoticamente com as coisas tendendo a mover de uma maneira só, mas permeáveis interativamente. As vidas – pessoais, privadas e profissionais – dos pesquisadores têm fluxos através dos limites de um local de pesquisa; de igual modo, embora muitas vezes não com a mesma intensidade, as vidas dos participantes fluem em outra direção. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.159)

Embora a pesquisa narrativa possua limites, os autores ressaltam que os limites entre o local de pesquisa e as vidas dos pesquisadores e participantes não são rígidos, mas sim fluidos e influenciados mutuamente. Acredito que essa abordagem é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e para a criação de conexões mais autênticas e significativas em nossas comunidades educacionais.

Ao analisar minhas próprias narrativas, pude identificar momentos em que poderia ter agido de maneira diferente, bem como os momentos em que minhas ações tiveram um impacto positivo na vida dos meus alunos. Assim, proporcionou a reflexão sobre minha própria prática pedagógica, compreendendo a forma como minhas ações e decisões afetam a aprendizagem dos meus alunos.

Ao incorporar elementos autobiográficos na análise narrativa, pude explorar melhor a temática. Além disso, a narrativa autobiográfica na autoetnografia me permitiu enquanto pesquisadora compartilhar minha subjetividade, dando voz às minhas experiências. Ao integrar a autobiografia na análise narrativa da autoetnografia, pude examinar criticamente minhas próprias experiências e perspectivas, isso contribuiu para a produção de conhecimento reflexivo e subjetivo.

2.3 Reflexões através da memória autobiográfica

Como professora, venho percebendo a importância da memória autobiográfica no processo de construção da identidade e na formação reflexiva docente. A autobiografia “é uma história de vida escrita pela própria pessoa sobre si mesma, ou registrada por outrem” (CHIZZOTTI, 2008, p.103).

Sendo assim, uma autobiografia docente é um tipo de narrativa pessoal escrita por um professor que descreve a sua própria vida profissional, incluindo as experiências, desafios, sucessos e reflexões que teve ao longo do tempo como educador. É uma forma de autoanálise e autoexpressão que permite ao professor refletir sobre o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Conhecer as narrativas de vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e utilizá-las como ferramenta pedagógica, constitui uma alternativa que poderá ser usada pelos professores, tanto em sala de aula como em sua própria formação. O método (auto) biográfico permite aos sujeitos realizarem uma revisão, ou melhor, uma autoavaliação a respeito da prática pedagógica daquele que utiliza a autobiografia em sua formação e, além disso, a prática, proporcionando uma reconstrução de sua vida pessoal e profissional. Para Brasileiro (2012):

A característica própria da autobiografia é a de ser uma construção e configuração da própria identidade, mais do que um relato fiel da própria vida, que sempre está em projeto de chegar a ser. A autobiografia oferece um terreno onde explorar os modos como se concebe o presente, divisa-se o futuro, e – sobretudo – se conceitualiza as dimensões intuitiva, pessoal, política e social da experiência educativa. As histórias dos professores proporcionam-nos intuições de suas experiências, do conhecimento e emoções que caracterizam suas ações profissionais cotidianas. (BRASILEIRO, 2012, p.8)

Na autobiografia docente, o professor pode abordar diversos temas, como as suas crenças e valores em relação à educação, as suas práticas de ensino, os desafios que enfrentou ao longo da carreira, as suas relações com os alunos e outros professores, entre outros. É uma ferramenta útil para os professores que buscam compreender melhor a sua própria trajetória profissional e que desejam aprimorar a sua prática educativa. Brasileiro (2010) afirma que:

Na recordação que estes profissionais fazem de sua vida profissional transformam suas experiências concretas em sabedoria prática, emergindo um conjunto de questões de aprendizagem da experiência que incluem modos narrativos de conhecimento compartilhado; a conexão entre acontecimentos vividos e regras da prática, o processo de maturação do conhecimento profissional, reconstrução como processo de aprendizagem da

experiência, aprendizado da experiência como atividade construída socialmente, além da noção de corpo coletivo. (BRASILEIRO, 2010, p.08)

A escrita da autobiografia docente pode ser feita de diversas formas, desde um relato cronológico da carreira do professor até uma narrativa mais reflexiva e pessoal. O importante é que o professor se sinta à vontade para expressar os seus pensamentos e sentimentos de forma honesta e autêntica. Esse tipo de escrita pode ser utilizada como uma ferramenta de desenvolvimento profissional, permitindo ao professor identificar pontos fortes e fracos em sua prática educativa, bem como estabelecer metas para o futuro. Além disso, pode ser considerada uma fonte de inspiração para outros professores que estão iniciando a sua carreira ou que buscam novas perspectivas sobre a prática educativa.

Utilizei a autoetnografia como ferramenta para explorar minha experiência pessoal como docente. Através dessa abordagem, pude refletir de forma mais profunda e perceber eventos cotidianos que antes passavam despercebidos. A memória autobiográfica se refere às lembranças e experiências vividas por um indivíduo ao longo de sua vida, essa metodologia me permitiu desenvolver um olhar analítico sobre esses eventos e revisitar memórias com uma perspectiva mais crítica. Além disso, a pesquisa e as leituras também desempenharam um papel fundamental nesse processo, contribuindo significativamente para minha análise e compreensão.

As narrativas contidas no trabalho não são apenas lembranças do passado, mas também uma forma de dar sentido ao presente e projetar o futuro. Para mim, como professora, essa reflexão sobre a minha própria história pessoal me ajuda a compreender as influências que moldaram minha forma de ensinar e de me relacionar com meus alunos. Nesse sentido, a memória autobiográfica pode ser uma ferramenta importante para o processo de formação de professores. Afinal, a formação do professor é um processo permanente e contínuo, que não se restringe aos espaços formais de ensino e aprendizagem, mas se constrói a partir da reflexão sobre a prática docente, que é influenciada pelas experiências vividas pelo professor.

Dessa forma, ao refletirmos sobre nossa trajetória e as experiências que vivenciamos como estudantes e educadores, podemos alcançar uma compreensão mais abrangente de nossas práticas pedagógicas, estimulando-nos a buscar abordagens inovadoras. Além disso, essa reflexão desempenha um papel significativo ao atribuir um novo sentido às experiências que nós ou nossos alunos tenhamos experimentado.

2.4 Análise da pesquisa

Após a coleta de dados a fase seguinte é a análise e a interpretação de dados, esses dois, embora apresentem conceitos diferentes estão intimamente ligados e na definição de Gil (1999):

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

A análise e interpretação dos dados será o ponto chave para encontrarmos as respostas para as nossas indagações. Neste sentido inferem que “antes de se passar à fase de interpretação, é necessário que o pesquisador examine os dados, isto é, ele deve submetê-los a uma análise crítica, observando falhas, distorções e erros” (BARROS, LEHFELD, 2000, p.93).

Com base nos conhecimentos adquiridos ao longo de nossa vida acadêmica e em pesquisas bibliográficas que nos auxiliaram no tema de pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdo como método de análise para examinar o conteúdo de diversos tipos de materiais. A análise de Conteúdo é uma técnica de pesquisa utilizada para analisar materiais, como textos, imagens, áudios e vídeos, com o objetivo de identificar temas, padrões e tendências relevantes em relação à questão de pesquisa. Para isso, utilizamos a metodologia de Análise de Conteúdo que Bardin (2011) define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN,2011, p. 42)

A técnica consiste em identificar categorias ou temas a partir da análise de frequência e do significado das palavras e expressões contidas no material analisado. O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. (FRANCO, 2008, p.12). A análise de conteúdo pode ser utilizada em diversas áreas do conhecimento, como ciências sociais, psicologia, marketing, comunicação, entre outras.

É utilizada em pesquisas que consistem em examinar, classificar e interpretar os dados coletados a partir de diversas fontes, tais como entrevistas, questionários, observações e

documentos. É uma abordagem sistemática e rigorosa que visa a compreensão dos significados e sentidos presentes no material coletado.

Na pesquisa autoetnográfica, a análise de conteúdo pode ajudar o pesquisador a identificar os temas e padrões recorrentes em sua história pessoal, bem como a desenvolver uma compreensão mais profunda de sua própria cultura e identidade. Isso pode ser feito através da categorização dos dados coletados em temas e subtemas relevantes, que permitem uma análise mais detalhada e uma visão mais ampla do fenômeno estudado.

Ao realizar uma autoetnografia, o pesquisador pode documentar suas experiências, observações e reflexões em forma de diários, narrativas escritas, registros pessoais ou outros tipos de documentos. Esses registros são considerados como dados primários, que podem ser submetidos à análise de conteúdo.

Esse tipo de análise na pesquisa autoetnográfica pode ser realizado de forma sistemática e rigorosa, seguindo etapas como: codificação aberta, categorização, análise temática e interpretação dos resultados. É importante que o pesquisador esteja ciente de sua própria subjetividade e influência sobre os dados coletados, e que utilize métodos de reflexividade e autoanálise para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

A análise de conteúdo de Bardin foi a escolhida para aporte teórico da análise de dados do trabalho. Bardin (2011) organiza a análise do conteúdo em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A primeira etapa da análise de conteúdo na pesquisa autoetnográfica é a codificação aberta, na qual o pesquisador lê e relê os dados coletados, identificando palavras e frases relevantes e atribuindo códigos a elas. Essa etapa é importante porque permite ao pesquisador uma visão geral dos dados e a identificação de possíveis temas e padrões recorrentes. Sabendo isso, no primeiro momento realizei a pré-análise, esta fase foi composta pela “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125).

Nesta fase, foram organizados os documentos relevantes do cotidiano docente e realizada a "leitura flutuante", conforme proposto por Bardin (2011). Essa etapa permitiu que ocorresse um contato mais crítico com o material coletado e construíssemos as primeiras impressões e hipóteses a partir da análise.

A segunda etapa é a categorização, na qual o pesquisador agrupa as palavras e frases codificadas em categorias mais amplas e abrangentes. Essas categorias devem ser relevantes ao fenômeno estudado e permitir uma análise mais aprofundada das experiências e narrativas pessoais do pesquisador.

Na segunda fase, na exploração do material realizei o tratamento dos resultados obtidos, onde foi utilizada como ferramenta a inferência.

Durante a segunda etapa do processo de análise de dados, eu realizei o tratamento dos resultados obtidos na fase anterior. Isso significou que eu explorei o material coletado e examinei o conteúdo com mais detalhes, buscando compreender seu significado e identificar as principais tendências e padrões que surgiram a partir dos dados.

A técnica de inferência, consistiu em fazer deduções a partir dos elementos constitutivos da comunicação, tais como a mensagem (significação e código) e seu suporte ou canal, assim como o emissor e o receptor. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Ao utilizar a técnica da inferência, buscou-se ir além da descrição dos dados explícitos ou superficiais coletados. Almejei identificar significados e as possíveis explicações para os fenômenos estudados. Foi uma etapa essencial para o desenvolvimento de conclusões e interpretações consistentes com os objetivos da pesquisa. Isso pode envolver a interpretação de padrões ou temas recorrentes, bem como a identificação de lacunas ou contradições nos dados coletados.

A inferência de Bardin permite ao pesquisador ir além da descrição dos dados, buscando compreender os significados subjacentes, as relações entre as categorias. É uma forma de análise qualitativa que busca identificar e compreender significados subjacentes aos dados coletados, me permitindo enquanto pesquisadora obter insights mais profundos sobre o fenômeno estudado.

A terceira etapa é a análise temática, na qual enquanto pesquisadora explorei os temas e subtemas identificados durante a categorização e buscando compreender seus significados e sentidos. Essa etapa permitiu enquanto pesquisadora uma compreensão mais ampla de minhas próprias experiências e narrativas pessoais. Na terceira fase do processo de análise de dados, eu me dediquei à etapa de interpretação dos resultados onde utilizei como ferramenta a análise

comparativa, técnica específica de pesquisa que utiliza o método comparativo para identificar e analisar padrões e relações entre variáveis em casos comparados.

O método comparativo consiste em investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Permite a análise de dados concretos e a dedução de semelhanças e divergências de elementos constantes, abstratos e gerais, propiciando investigações de caráter indireto (FACHIN, 2005).

Nessa fase, comparei os resultados da análise documental ao da autoetnografia docente para identificar semelhanças e diferenças entre o que é documentado e o que é vivenciado na prática, apresentando minhas conclusões de forma clara e objetiva. Durante a interpretação dos dados, eu utilizei o referencial teórico que havia construído a partir de pesquisas bibliográficas relacionadas ao tema da minha pesquisa, esse referencial teórico serviu como base para a análise de dados, ajudando a dar sentido à interpretação e buscando compreender o que os dados coletados realmente significavam.

Ao longo dessa etapa, eu trabalhei com afinco para interpretar os dados de forma cuidadosa e criteriosa, considerando as nuances e particularidades do meu objeto de pesquisa. O objetivo foi alcançar uma interpretação consistente e rigorosa dos resultados, a fim de contribuir para o avanço do conhecimento na área estudada.

Ao seguir essas etapas de forma sistemática e rigorosa, eu pude perceber que a análise de conteúdo na pesquisa autoetnográfica me permitiu obter uma compreensão mais profunda e abrangente de minhas próprias experiências e narrativas pessoais. Foi gratificante ver como a codificação aberta, a categorização, a análise temática e a interpretação dos resultados contribuíram para um processo de reflexão mais cuidadoso e crítico.

Através dessa abordagem metodológica, pude identificar temas e padrões recorrentes em minhas experiências pessoais, bem como desenvolver uma compreensão mais completa e complexa. Em suma, a análise de conteúdo na pesquisa autoetnográfica foi uma ferramenta eficaz para explorar e compreender sobre a temática.

2.5 Lócus

O lócus proposto para a presente pesquisa é o município de Senhor do Bonfim/BA, a cidade fica localizada no centro Norte da Bahia, com cerca de 78.000 habitantes.

A pesquisa foi realizada em um colégio que será denominado “Casa do Saber” que fica localizado na Zona Urbana - Centro, atendendo a jovens de diversas comunidades, a maioria oriundas da zona rural e de bairros mais afastados. A escolha do lócus se deu por algumas questões, sendo elas: é a escola onde concluí meu Ensino Médio e fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é a escola em que trabalho atualmente além de ter considerado principalmente os dados do Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2021, que foi escolhido por representar o maior número de matrículas especiais na rede Estadual do município.

Almejando ter maiores detalhes sobre as características da instituição, realizamos uma busca de dados do censo de 2021 no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio (INEP) e no documento da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP). No total, há 35 salas em funcionamento, sendo elas:

14 salas de aula destinadas às aulas presenciais diárias. 01 sala de diretoria, ocupada pelos gestores responsáveis pela administração do colégio. Essa sala está equipada com computadores, impressoras e acesso à internet, além do acesso a câmeras espalhadas pelo pátio do colégio. 01 sala destinada à vice-diretoria. 01 espaço ocupado pela secretaria, onde a equipe realiza o trabalho administrativo e organização escolar. 01 sala dos professores, utilizada para descanso e reuniões durante os intervalos. 01 sala de coordenação, utilizada para os encontros semanais de planejamento e reuniões. 01 auditório, utilizado para a realização de eventos (que necessita de reforma). 01 biblioteca, ocupada por livros e destinada à leitura e pesquisa (que não estava em funcionamento). 01 sala de vídeo equipada com recursos audiovisuais para aulas. 01 sala destinada a práticas de leitura. 01 almoxarifado para armazenamento de bens não utilizados. 01 depósito de material em uso, onde são guardados os materiais utilizados pela escola. 01 cozinha, utilizada para preparar a merenda escolar. 01 despensa, onde são armazenados os gêneros alimentícios destinados ao preparo. 01 sala de esportes, utilizada para guardar o material esportivo. 01 sala de mecanografia, destinada ao trabalho de digitação, impressão de provas, xerox, entre outros. 01 sala de Videoconferência, que é pouco utilizada atualmente. 01 laboratório de biologia, utilizado nas aulas da área de Ciências da Natureza. 01 marcenaria desativada e porões, que não estão em uso. 01 sala do SGE (Sistema de Gestão Escolar), reservada para a digitação de dados que alimentam o sistema.

Além dessas salas, o colégio também possui outros espaços, como o pátio, corredores, porões, área externa, antigos galpões e jardim, que contribuem para a circulação dos alunos. Há também 6 banheiros, sendo 2 deles acessíveis. O colégio conta com uma sala para a Estação do Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC), dedicada às atividades desenvolvidas em parceria com a instituição. Além disso, existem duas salas de dança cedidas a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), utilizadas para as aulas de dança do curso de teatro da UNEB Campus VII.

O espaço possui rampas e adaptações para deficientes físicos. A área externa inclui dois espaços de estacionamento, um localizado na entrada do colégio e outro próximo à biblioteca.

O colégio oferece à comunidade de Senhor do Bonfim-BA e do território Piemonte Norte do Itapicuru a modalidade de Ensino Médio Integral e Educação de Jovens e Adultos - EJA com o seguinte quadro geral de oferta:

Figura 1 – **QUADRO DO QUANTITATIVO DE TURMAS DO COLÉGIO**

Série	Nº de turmas	Turno
1ºAI, 1º BI, 1ºCI, 1ºDI, 1ºEI e 1ºFI	06	Matutino
2ºAM, 2º BM, 2º CM, 2ºDM	04	Matutino
3º AM, 3º BM, 3º CM, 3º DM	04	Matutino
9ºAV (SGE: 9ºBV)	01	Vespertino
1º AV, 1ºBV (SGE: 1ºBV e 1ºCV)	02	Vespertino
2º AV, 2ºBV (SGE: 2ºAV e 2ºCV)	02	Vespertino
3ºAV, 3ºBV	02	Vespertino
Eixo VIAN, Eixo VIBN	02	Noturno
Eixo VIIN	01	Noturno
	1ºAN (SGE: 1ºBN)	01
	2ºAN, 2ºBN	02
	3ºAN, 3ºBN	02

Fonte: (PPP, 2020, p.2)

Com relação aos jovens estudantes, vale ressaltar que grande parte dos matriculados nesta instituição compreendem a faixa etária entre 14-17 anos, a maioria mora distante do colégio (zona

rural), necessitando de transporte escolar para chegar à instituição de ensino sendo grande parte oriunda de classe pobre.

O corpo técnico da escola é formado por 63 funcionários, o PPP traz os seguintes detalhes sobre os funcionários da instituição:

Figura 2 - QUADRO PESSOAL: PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS E DIREÇÃO

Diretor	01
Vice-diretores	02
Coordenador pedagógico	01
Professores	37
Serviços gerais	08
Apoio administrativo	02
Recepcionistas (SGE, Arquivo e mecanografia)	05
Merendeiras	04
Secretária	01
Porteiro	02

Fonte: (PPP, 2020, p.2)

O corpo técnico administrativo é composto por um diretor e duas vices e uma coordenadora. O diretor é formado em matemática e cumpre carga horária de 40h semanais. Das duas vices, uma trabalha 40h semanais é formada em Biologia, e é responsável por dois turnos (vespertino e matutino), a outra vice possui 20h, é Pedagoga e responsável apenas pelo noturno. A única coordenadora é formada em pedagogia e responsável pelos turnos matutino, vespertino e noturno, uma vez que não há coordenação disponível à noite, cumprindo a carga horária de 40h semanais.

Todos os quatro fazem parte do quadro de efetivos da “Casa do Saber” e excetuando uma das vices, todos cumprem carga horária de 40h semanais. Os demais funcionários citados no quadro acima são contratados, no entanto, maioria já faz parte do quadro de funcionários da instituição há muitos anos.

O quadro docente da “Casa do Saber” é composto por 37 professores, cada um com diferentes formações e níveis de pós-graduação. Essas informações sobre o quadro de formação dos professores fornecem uma visão geral das áreas de formação, níveis de pós-graduação, os professores que são do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), que é uma forma padronizada e uniformizada nas contratações, recontrações e prorrogações, e os professores que são de cargo efetivos, aprovados em concurso público.

Figura 3 - QUADRO DO CORPO DOCENTE DA UNIDADE ESCOLAR E FORMAÇÃO

Nº	FORMAÇÃO	QUALIFICAÇÃO	VÍNCULO
01	Lic. Biologia	Pós-graduanda	REDA
02	Lic. Química e Pedagogia	Pós-graduada	EFETIVO
03	Lic. Matemática	Mestrado	EFETIVO
04	Lic. História	Pós-graduada	EFETIVO
05	Lic. Letras	Pós-graduada	EFETIVO
06	Lic. Biologia	Mestrado	EFETIVO
07	Lic. Matemática	Pós-graduada	EFETIVO
08	Lic. Química / Matemática	Pós-graduada	EFETIVO
09	Lic. Letras	Pós-graduada	EFETIVO
10	Lic. Geografia	Pós-graduada	EFETIVO
11	Lic. Ed. Física/ Física	Pós-graduada	EFETIVO
12	Lic. Pedagogia / História	Pós-graduada	EFETIVO
13	Lic. Letras	Pós-graduada	EFETIVO
14	Lic. Matemática	Pós-graduada	EFETIVO
15	Lic. Matemática	Pós-graduada	EFETIVO
16	Lic. História	Pós-graduando	REDA
17	Lic. Matemática/ Física	Pós-graduada	EFETIVO
18	Lic. Pedagogia/ Sociologia	Pós- graduanda	REDA
19	Lic. Ciências Agrárias	Pós-graduanda	REDA
20	Lic. Biologia	Pós-graduada	EFETIVO
21	Lic. Letras/ Língua Portuguesa	Pós-graduado	REDA
22	Lic. Letras	Pós-graduada	EFETIVO
23	Lic. Letras/ Inglês	Pós-graduada	EFETIVO
24	Lic. Matemática	Mestrado	EFETIVO
25	Lic. Educação Física	Mestrado	EFETIVO
26	Lic. Letras/ Inglês	Pós-graduada	EFETIVO
27	Lic. Biologia	Pós-graduada	EFETIVO
28	Lic. Pedagogia	Graduada	EFETIVO
29	Lic. Matemática	Pós-graduada	EFETIVO
30	Lic. Letras	Pós-graduada	EFETIVO
31	Lic. Pedagogia / Língua Portuguesa	Pós-graduada	REDA
32	Lic. Letras	Graduada	REDA

33	Lic. História	Pós-graduada	EFETIVO
34	Lic. Geografia/ Química	Pós-graduada	EFETIVO
35	Lic. Biologia	Pós-graduada	EFETIVO
36	Lic. Biologia	Pós-graduado	EFETIVO
37	Lic. Geografia	Pós-graduada	EFETIVO

Fonte: (PPP, 2020, p.3)

O quadro de formação dos professores é composto por 37 profissionais com licenciaturas em diversas áreas. Dentre eles, 6 são formados em Biologia, 9 em Letras, 8 em Matemática, 4 em História, 3 em Química, 3 em Geografia, 5 em Pedagogia, 1 em Ciências Agrárias, 1 em Educação Física e 1 em Sociologia.

Quanto aos níveis de pós-graduação, observamos que a maioria dos professores (27) possui especialização, enquanto alguns estão atualmente em processo de especialização (2 estão mestrando e 2 estão concluindo a pós-graduação). Além disso, há 4 professores com mestrado.

No que se refere ao regime de trabalho, a grande maioria dos professores (30) possui vínculo efetivo, ou seja, são concursados. Enquanto isso, 6 professores fazem parte do quadro de profissionais temporários.

É importante ressaltar que a formação dos professores é diversificada, abrangendo não apenas licenciaturas em áreas específicas, mas também combinações de licenciaturas em disciplinas diferentes, como Letras e Pedagogia, Matemática e Física, Pedagogia e História, entre outras.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DA SOCIOLOGIA: “O DITO”

3.1 Conceituando deficiência e inclusão

Inclusão social trata-se de uma temática pesquisada, abordada, exigida e defendida, há anos. Para compreendermos seu histórico de desenvolvimento, e o que temos hoje como inclusão, é necessário adentrarmos a história.

Ao longo da história da humanidade, a inclusão de pessoas com deficiência em espaços públicos e escolas, ou a preocupação em disponibilizar atendimento especializada, não existiam. O que se sabe dessa parte da história é que as pessoas com deficiência eram pessoas excluídas de todos os espaços, utilizando-se da justificativa de que eram doenças contagiosas, ou por causarem transtornos nos espaços públicos.

A chegada do cristianismo trouxe mudanças para essa realidade, parte da população agiam por caridade, acolhendo e alimentando as pessoas com deficiência, e a outra parte julgava-as como pecadoras, sendo sua deficiência um castigo dado por Deus, acontecendo assim episódios de torturas e crueldades sofridos por pessoas que tinham deficiência. E quando finalmente iniciou a idade moderna, começaram os estudos por parte da medicina sobre as pessoas com deficiência, proporcionando o impulso necessário para que as outras áreas da ciência se interessassem pela temática. (RIBEIRO, 2003).

Portanto, durante a Idade média pessoas com deficiência eram vistas em três extremos, ora como pecadores, em alguns momentos como dignos de pena e caridade, super valorizados ou afastados do convívio social. Conforme Nunes (2013), as pessoas com deficiência eram vistas na antiguidade:

[...] como “seres sobrenaturais” e receberam status de pessoa, “criatura de Deus” no decorrer da Idade Média; adentraram a Idade Moderna como “suplicantes”, que dependiam da caridade humana para sobreviver em instituições segregadas; [...] na contemporaneidade, ganharam, paulatinamente, a notoriedade de cidadãos educáveis, quando o Estado ratificou a necessidade do atendimento especializado em instituições. [...] os movimentos sociais de Direitos Humanos, aliado aos altos custos de uma educação paralela, fizeram com que a pessoa deficiente se tornasse, na atualidade, “um cidadão com direito à Educação” (NUNES, 2013, p.42).

Em diferentes tempos houve variadas formas de tratamento para definir essas pessoas, termos variados que foram colocados em discussão em prol de uma redefinição da deficiência. Ainda na atualidade, pessoas que não se encaixam dentro do padrão estabelecido como “normal” socialmente, são excluídas pela sociedade perpetuando a segregação que vem se reproduzindo ao longo do tempo.

Para falar sobre estigmas impostos socialmente, é imprescindível trazer para a discussão o conceito de deficiência. A Lei nº 13.146/2015 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência /Estatuto da Pessoa com Deficiência, no Art. 2º, é dito que é considerada pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Em meados do século XX, surgiu o conceito da integração social com o intuito de derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiência por vários séculos. O movimento visava inserir essas pessoas nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer (SANTOS, SILVA, 2015, p.11).

Podemos perceber que a ideia de inclusão começou a ser pensada, porém, a inclusão

acontecia de forma incorreta, considerada uma falsa inclusão. As pessoas com deficiência passaram a ser aceitas em lugares públicos, contudo, esses espaços em nada eram modificados para proporcionar acessibilidade, onde a pessoa com deficiência, se quisesse frequentar determinado espaço, precisava se adequar, se fosse possível, as características de tal ambiente, ou se esforçar para permanecer nele.

É importante destacarmos a definição de pessoa com deficiência e pessoa deficiente, duas definições bastante questionadas, para alguns estudiosos o termo “pessoa com deficiência”, significa ser algo que a pertence, sendo somente sua a responsabilidade. E sobre o termo deficiente, alguns criticam com a justificativa de que a deficiência não deve ser a definição de uma pessoa. (DINIZ, 2007). Ambos são utilizados pelos autores em suas pesquisas, não apontando somente um como correto.

A Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009) traz uma definição para pessoas com deficiência, de acordo com ela, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, s.p.). Além da definição do termo, o decreto traz também os tipos de deficiência;

I- DEFICIÊNCIA FÍSICA – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

II- DEFICIÊNCIA AUDITIVA – perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000HZ.

III- DEFICIÊNCIA VISUAL – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

IV- DEFICIÊNCIA MENTAL – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; h) trabalho.

V- DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA – associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999, s.p.)

Dessa forma, independentemente do tipo de deficiência, a inclusão é direito de todos, e

como uma luta por direitos, os movimentos organizados objetivam a garantia de que a inclusão ocorra, além de contar também com a realização de pesquisas dentro desta temática, resultando em muitos benefícios.

3.2 Marcos históricos e normativos

3.2.1 Educação Inclusiva

Para falar da progressão histórica da Educação Especial no Brasil, é válido destacar como a prática do ensino mudou com o passar do tempo, sob a influência dos direitos humanos, passando de uma prática segregativa que era excludente para uma concepção mais inclusiva, que tem a preocupação de inserir a todos independentemente de ter limitações ou não, no mesmo ambiente escolar.

A história da educação especial pode ser dividida em quatro fases: exclusão, segregação ou separação, integração e inclusão (SASSAKI, 1997). É preciso então contextualizar do seu passado histórico até os tempos atuais, uma vez que estudar sobre o direito da Pessoa com Deficiência (PcD) está intimamente ligado a fatores históricos.

Um dos principais marcos históricos da educação especial no Brasil, é estabelecido em meados do século XIX, quando D. Pedro II criou pelo Decreto Imperial nº 1.428, instituições especializadas situadas no Rio de Janeiro, que funcionavam como internatos. Primeiro foi criado em 1854 o Instituto dos Meninos Cegos atual Instituto Benjamin Constant – (IBC), e em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – (INES). Instituições que atendiam pessoas surdas que na sua maioria eram abandonadas pelas famílias.

Essas Instituições foram criadas para o atendimento às crianças do Império, e isso fez com que o Brasil fosse um país pioneiro na América Latina a prestar atendimento a pessoas com deficiência. Segundo Januzzi (1992, p.59), havia dois tipos de atendimento no início da história da educação especial no Brasil, o médico-pedagógico e o psicopedagógico sendo que o tipo “médico-pedagógico estava mais subordinado ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares”, e a “vertente psicopedagógica, embora não fosse independente do acompanhamento médico, enfatizava os princípios psicológicos”. Todas as duas vertentes realizavam a segregação dos sujeitos.

Em 1948 foi fundada no Rio de Janeiro a Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB) que passou a oferecer atendimento especializado. Esta organização estava voltada para a assistência nas áreas de educação e saúde, seguindo a linha de pensamento de Helena Antipoff, pesquisadora e educadora de crianças com deficiência. Foi ela quem deu início ao movimento pestalozziano, com o objetivo de promover o cuidado das crianças excepcionais, “Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas deficientes mentais” (SASSAKI, 2002, p.2).

Além de promover cuidados o movimento também assessorava as professoras de classes especiais dos grupos escolares. Atualmente são cerca de 150 sociedades Pestalozzi filiadas à Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP).

A partir de 1958 o governo passa a dar assistência financeira às Instituições especializadas, lançando campanhas: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (CNERDV); Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADERM).

No início, era oferecido um atendimento tradicional, que se pautava em um modelo segregado em que o aluno com deficiência era separado dos demais alunos, sendo uma educação aplicada de forma que mais excluía que integrava, substituindo o ensino comum; foi quando em 1961 na Lei de nº 4.024 – Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN) buscou-se garantir às crianças com deficiência o direito de estudar no ensino regular. No entanto, na década de 1970 a Lei nº 5.692 influenciou de forma negativa a perspectiva inclusiva de educação. Mazzotta (1999) diz que:

A Lei nº 5.692/71, assegura “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto a idade regular de matriculas e os superdotados”, de conformidade com o que os Conselhos Estaduais de Educação definirem. Nestes termos, tanto se pode entender que tal recomendação contraria o preceituado no Artigo 88 da Lei nº 4.024/61.(MAZZOTA, 1999, p.69)

A Lei nº 5.692/71 destaca-se como um retrocesso na educação especial na ditadura militar. Momento de quebra de diálogo com os direitos humanos, realizando o encaminhamento de alunos para classes e escolas especiais, não incluindo o aluno na rede regular, indo de encontro à Lei nº 4.024/61 que almejava integrar o estudante.

Neste período, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que era responsável pela educação especial no Brasil, onde também foram implantados cursos de capacitação para professores da área, difundindo o movimento da integração escolar dos indivíduos

com restrições físicas ou mentais. Somente em 1988, a Constituição Federal passou a afirmar que é dever do estado garantir esse Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

A ideia de Educação inclusiva surgiu no Brasil como resultado da luta de grupos de pais, pesquisadores e estudiosos do tema, associado a pressões consolidadas por conferências internacionais que elaboraram documentos como a Declaração de Salamanca, por exemplo. Documento internacional criado em Salamanca na Espanha, no ano de 1994 em uma Conferência Mundial sobre a Educação Inclusiva.

Dentre outras questões, a declaração destaca que: “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar...”, pois as escolas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...”. Os princípios defendidos pela declaração de Salamanca partem da compreensão de que as escolas se adequem às necessidades dos indivíduos nelas matriculados. Assim:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 17-18).

Dessa forma, notamos que a Declaração de Salamanca iguala os direitos de todos os indivíduos no que se refere à educação de qualidade (MRECH, 1998). Alguns anos após a divulgação desse documento, mais precisamente em 1996, é decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394, que traz uma sessão específica sobre a educação especial. Dentre outras questões, são assegurados os serviços de apoio especializado quando necessário, assim como há a recomendação da formação de professores, currículos, métodos e recursos para esta modalidade de educação.

A referida lei define educação especial, no artigo 58, como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”, ofertando “quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.”

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) ou Lei 13.005/14, que tem como objetivo nortear a organização do sistema Educacional de ensino com algumas metas, tratando a meta 4 do Plano sobre a educação inclusiva, com o objetivo de tornar acessível a educação básica e o Atendimento Educacional Especializado para a população de 04 a 17 anos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento-TGD, altas habilidade ou superdotação, no ensino regular, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Em 06 de julho de 2015, foi promulgada uma lei que resulta de todo esse processo histórico e normativo na luta pela inclusão, a Lei nº 13.146, Lei Brasileira da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Em seu Art. 1º está definido que a referida lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” O estatuto estabelece que a sociedade deve estar preparada para acolher a pessoa com deficiência, e não a pessoa com deficiência se adaptar ao meio social inapto diante de suas limitações. Ainda, de acordo com o Estatuto, considera-se pessoa com deficiência;

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Art. 2º).

O Capítulo IV traz o título: O direito à Educação, que tem como intuito, garantir um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de escolarização.

No Art.28, é imposto que os sistemas educacionais tanto da rede Pública de ensino, como a privada, sejam aprimorados com salas de apoio, adaptações tanto em estrutura física dos colégios, como pedagógicas, com profissionais especializados, visando garantir condições de acesso e permanência desses alunos, além da obrigatoriedade do ensino de Libras, língua brasileira de sinais e adoção do sistema Braille.

No Estado da Bahia a história se configurou de forma semelhante, no século XX. Assis (1933) afirma que, no Estado da Bahia, as primeiras intervenções relativas à assistência a pessoas com deficiência foram com deficientes visuais, dentre as quais a educacional, as ações partiram da Liga dos Institutos de Ensino Particular da Bahia.

Naquela ocasião, foram realizadas intervenções através da campanha Pró - Cego que foi liderada pelo Prof. Dr. Alberto de Assis. Segundo Santos (2021) A Campanha Pró-Cego foi

concebida após o retorno do professor da viagem em que visitou algumas instituições localizadas nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e do Distrito Federal, onde se desenvolviam experiências positivas relativas à educação de cegos.

No ano de 1933, em uma iniciativa não governamental, foi criado pelo Prof. Dr. Alberto de Assis, o Instituto de Cegos da Bahia (ICB) que tinha como ideia acolher deficientes visuais de qualquer idade que fossem moradores de rua. Em 1956 foi criado o Instituto de Reabilitação de Deficientes Motores. E entre 1950 e 1960 ocorre a iniciativa de inserção de alunos com deficiência visual na escola Getúlio Vargas Marquês de Abrantes e no Instituto Central de Educação Isaias Alves. Entre 1959 e 1962, na administração do Sr. Wilson Lins, é fundada a primeira escola no Estado especializada na área da surdez, e inicia-se a organização de grupos de especialistas, seguindo o modelo americano de “comitês” (BAHIA, 1976, p. 14).

Em 1954, é criado o Instituto Pestalozzi, que atualmente conta com parcerias com Universidades e profissionais autônomos da área da saúde, atendendo a pais e crianças, o centro oferece serviços educacionais e psicopedagógicos a pessoas com deficiências físicas ou mentais, por meio da educação especial.

No ano de 2017, foram aprovadas Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, TGD, Altas habilidades/Superdotação documento referencial. Servindo como marco orientador, norteando a prática pedagógica dos professores da rede Estadual e organizando as estruturas da secretaria da educação no que diz respeito a Inclusão do público alvo da Educação Especial.

A elaboração das diretrizes iniciou em 2014 a partir da contribuição de profissionais ligados a Educação Especial que tinham como objetivo elaborar um documento base que servisse de auxílio para o planejamento das escolas.

As Diretrizes são alinhadas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, regidos também pela Lei Estadual 13.559, de 11 de maio de 2016 (Plano Estadual de Educação - PEE-BA 2016 – 2026) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI- Lei Federal nº 13.146/2015).

3.2.2 O ensino da Sociologia no Brasil

A Sociologia surgiu na primeira metade do século XIX, inicialmente por influência da teoria positivista do filósofo francês Augusto Comte, considerado “pai” da sociologia. Surge no

cenário de mudanças que ocorriam na Europa devido as Revoluções Francesa e Industrial, as grandes mudanças na vida social e o processo de urbanização e industrialização.

Embora Augusto Comte seja considerado o “pai” da Sociologia, a sua consolidação enquanto ciência ocorreu a partir do trabalho de Émile Durkheim, considerado o primeiro sociólogo. Dessa maneira, o presente texto realiza uma revisão bibliográfica sobre a trajetória da implantação da Sociologia no Brasil.

No Brasil a Sociologia chegou ao final do século XIX, no ano de 1933. De acordo com Fernandes, “a sociologia foi recebida, no Brasil, como novidade intelectual, simultaneamente a sua criação na sociedade europeia” (FERNANDES, 1980, p.26), surgindo a partir das décadas de 1920 e 1930, período em que pesquisadores buscavam compreender a formação das sociedades locais. Dessa forma, as pesquisas naquele momento eram voltadas para a escravatura, abolição, nativos índios e negros. Lobato (2018) afirma que foi 1930 que houve a formação dos primeiros sociólogos, sendo eles Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda, Roberto da Mata, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, entre outros.

Apesar de a Sociologia no Brasil ter sido introduzida primeiro na Educação Básica, e só posteriormente terem sido criados os cursos de graduação em Ciências Sociais, é fato que a discussão em torno do seu ensino ainda é algo marginal dentro da Sociologia brasileira. (OLIVEIRA, 2016, p.15).

Em pesquisas que falam do percurso histórico do ensino de sociologia, contém três marcos legais importantes: As iniciativas de Ruy Barbosa, a reforma de Benjamin Constant, e as reformas de Luiz Alvez e Rocha Vaz, de Francisco Campos, e de Gustavo Capanema, sendo a história da disciplina marcada pela intermitência entre obrigatoriedade, facultatividade e completa ausência.

Autores como Silva (2010), Meucci (2000), Machado (1987) e Moraes (2003) apontam que Ruy Barbosa foi o primeiro a propor a implantação do ensino de Sociologia na educação brasileira no ano de 1882. De acordo com Meucci (2000):

(...) a partir de 1870, quando, num verdadeiro movimento de transformação do ideário de nossos intelectuais, ganha importância notável o pensamento científico, o conhecimento sociológico passou a despertar interesses. Esboça-se, nesta época, pela primeira vez, a tentativa de discutir, de modo mais ou menos sistemático, o desenvolvimento da sociologia entre nós. Com efeito, nesta década, fora apresentada, por Ruy Barbosa, a primeira proposta formal de institucionalização da sociologia no meio acadêmico brasileiro. (MEUCCI, 200, p. 21)

Ruy Barbosa nesse período propõe em projeto de lei de inclusão da disciplina no ensino secundário, e nas faculdades de Direito, propunha as disciplinas: “Elementos de Sociologia e direito constitucional”, para a escola secundária “Instrução moral e cívica. Sociologia abrangendo a noções fundamentais de direito pátrio e economia política”, para escolas normais e “Sociologia” para faculdades de direito. No entanto os projetos de Ruy não foram submetidos a votação no parlamento, logo não foram levados a diante (MACHADO, 1987).

O interesse de que o ensino da disciplina fosse inserido na educação brasileira persistiu, e alguns anos após a iniciativa de Ruy, a inserção da disciplina volta a ser discutida por Benjamin Constant e sua reforma. Essa reforma inclui a disciplina “Sociologia e moral” em escolas do exército e “Sociologia” no sétimo ano do ginásio. Contudo, ainda assim a disciplina foi raramente ofertada. Segundo Meucci (2000):

No Brasil, em 1891, a sociologia ingressa, pela primeira vez, no sistema de ensino nos cursos secundários, sob a reforma de ensino protagonizada por Benjamin Constant. Não obstante, poucos anos depois, foi, sem que houvessem resistências, retirada pela lei que aprovava o regulamento do Ginásio Nacional (atual Colégio D. Pedro I, Rio de Janeiro). (MEUCCI, 2000, p.6)

Entre 1925 e 1942, é criada a Lei orgânica do ensino secundário, criada por Gustavo Capanema e também conhecida como a Reforma de Capanema. Nesse período a disciplina passa a integrar o currículo do segundo ciclo do ensino secundário e se destinava àqueles que pretendiam seguir carreira universitária, um ensino voltado para a formação da elite. Sua continuidade foi garantida na escola normal (1946-1971) como “sociologia educacional e sociologia geral”, está opcional (CIGALES ,2014).

Em 2001 foi aprovado o projeto de Lei que visava tornar obrigatório o ensino da disciplina, no entanto, o então presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o projeto. O governo alegou que a implantação da proposta geraria gastos extras para o governo, já que seria necessário realizar novas contratações de professores. (CARVALHO, 2004).

Ao longo dos anos, no Brasil a disciplina se fez presente e ausente em vários momentos com maior ou menor intensidade. Em 2008 foi criada a Lei nº 11.684, que tornou obrigatório o ensino da disciplina nas três series do Ensino Médio. No entanto, a Reforma do Ensino Médio pautada na Lei nº13.415/17 da medida provisória MP nº746/2016 realizou mudanças na LDB no que diz respeito ao currículo do Ensino Médio e a disciplina de Sociologia, gerando muitas críticas e debates sobre o Novo Ensino Médio.

Embora a Lei nº 11.684/2008 tornasse obrigatório o ensino da disciplina, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) no art.35, trouxe mudanças que representaram o retrocesso, uma vez que impõe desafios no ensino da disciplina. No artigo 3 da Lei 13.415/17, a disciplina tomou diferentes rumos ao longo das reformas.

Se anteriormente, no artigo 36 da LDB 9394/96, o ensino da disciplina tinha como um dos objetivos desenvolver no aluno o domínio dos conhecimentos sociológicos necessários ao pleno desenvolvimento da cidadania, em 2016 a Medida Provisória 746/2016, ainda que dito que não excluirá a Sociologia do Ensino Médio, cria condições para que isso ocorra, sem posteriores resistências em um segundo momento, uma vez que deixa aberturas para interpretações subjetivas, a exemplo temos: a exclusão do corpo da lei a indicação da “obrigatoriedade”, mantendo apenas o indicativo genérico da obrigatoriedade das Ciências Humanas, deixando margens para outras interpretações.

3.3 A Escola Inclusiva

A Educação é um direito humano, sendo assegurado como um dos direitos sociais no art. 6º da Constituição Federal e no Art. 205 onde diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” A Educação é direito público, e seu acesso ao ensino é obrigatório e gratuito; além de ser assegurado por lei, a obrigatoriedade do Estado em oferecer gratuitamente, compete ao Poder Público e aos pais ou responsáveis, zelar pela frequência desses jovens à escola.

A Educação inclusiva é o trabalho unificado da Educação regular com a Educação especial, desenvolvendo o papel inclusivo no ambiente escolar, é o sistema de ensino que almeja inserir o aluno com deficiência na sala de aula do ensino regular. Para Stainback, a escola Inclusiva é:

[...] aquela que educa todos em salas de aula regular, educar todos os alunos em salas de aula regular, também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas as suas habilidades e necessidades. (STAINBACK, 1999, p.11)

No Brasil, apesar da educação inclusiva ter um extenso percurso histórico, são percebidas barreiras a serem rompidas para que a inclusão aconteça. Incluir o aluno, vai além de matricular no

ensino regular, é algo muito mais complexo. Incluir verdadeiramente, vai além do cumprimento de uma lei, Meirieu (2005) diz que a escola pública deveria ser acessível a todos e reflete que:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva. (MEIRIEU, 2005, p.44)

É papel da escola, garantir a aprendizagem de todos, transformando o ambiente escolar em um espaço para todos, sendo ela o meio mais eficaz para combater ações discriminatórias, cumprindo o seu papel, facilitando a permanência e o aprendizado do aluno, além de contribuir para que a inclusão desses sujeitos ocorra tanto na escola como em qualquer outro local de convívio social. Cabe ao professor, enxergar as classes como turmas heterogêneas, reconhecendo e respeitando a diversidade, passando a entender que receber um aluno com deficiência não é sinônimo de inclusão, Bueno ressalta que:

Fica claro que a simples inserção do aluno com necessidades educativas especiais, sem nem um tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, podem resultar em fracasso na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizado (BUENO, 1999, p.13).

Incluir exige um trabalho coletivo, de professores, gestão, demais funcionários, e alunos da escola, todos, além de ser bastante colaborativo o auxílio de um profissional especializado, para nortear as ações no cotidiano desse aluno, o despreparo desse coletivo, e a falta de um profissional especializado, podem acarretar no atraso escolar desse aluno, causando a frustração e conseqüentemente em uma evasão de alunos com deficiência.

A escola é o ponto de partida para que esses sujeitos tenham seus direitos assegurados, uma vez que exerce papel sócio educativo de fundamental importância para que essas pessoas sejam vistas pela sociedade de uma forma diferente, que o hábito de incluir passe a estar impregnando nas ações de toda a população, a ação de verdadeiramente incluir na escola reflete de forma positiva no convívio social.

Com a inclusão escolar, Educandos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação, são matriculados no ensino regular, mas necessitam de um atendimento para auxiliar no processo de ensino aprendizagem. Logo, a Política Nacional de Educação prevê que esse atendimento seja realizado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. (MEC, 2009)

Trata-se de um serviço da educação especial regido pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a oferta e financiamento do atendimento que visa eliminar barreiras na participação e aprendizagem independentemente de faixa etária ou nível de ensino.

Segundo o Decreto nº 7.611 Art. 3º são objetivos do AEE:

- I- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II- Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Alunos com deficiência, TGD, ou com Altas Habilidades/Superdotação, são o público alvo do AEE e precisam ser atendidos de acordo com suas especificidades. Sendo assim, devem ser estimulados a participar ativamente do ensino comum, tendo direito ao AEE em todas as etapas e modalidades da educação básica e do ensino superior.

Considera-se público-alvo do AEE:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mente ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (SEESP/MEC, 2008)

O AEE é ofertado na Sala de recursos multifuncionais (SRM), trata-se de um serviço de apoio pedagógico, ferramenta importante na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na

perspectiva inclusiva. De acordo com o Artigo 1º, da Resolução nº 4/2009, este tipo de atendimento é: “Ofertado nas salas de recurso multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado na rede pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”.

Trata-se de uma sala com recursos, que visam facilitar e auxiliar na aprendizagem do aluno que necessita do atendimento especializado, realizando um papel inclusivo bastante significativo na educação, por meio do qual os alunos constroem o conhecimento de acordo com suas capacidades, sendo livres, para participar de forma ativa e desenvolver a autonomia nas atividades de ensino promovidas na sala de aula regular, ocorrendo sempre um diálogo entre o ensino regular e o atendimento especializado.

O atendimento preferencialmente deve ser realizado em uma sala de recursos multifuncional (SRM), implantada na mesma escola da rede regular de ensino em que o aluno está matriculado, ou a mais próxima, facilitando o acesso ao atendimento, consequentemente assegurando a permanência desses alunos na escola.

O preferencialmente refere-se a ‘atendimento educacional especializado’, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares. (MONTANO, 2003, p.23)

Além de tornar viável a comunicação entre o profissional especializado do AEE e o professor do ensino regular, uma das ações de fundamental importância nesse processo, é o planejamento e elaboração democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Para Rapoli (2010):

O professor, portanto, ao contribuir para a elaboração do PPP, bem como ao participar de sua execução no cotidiano da escola, tem a oportunidade de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula. (RAPOLI, 2010, p.12)

A elaboração do documento deve ocorrer de forma conjunta, garantindo-se ações relacionadas ao AEE. O PPP é legalmente exigido na LDBEN, no artigo 12, definindo como uma das atribuições de uma escola o dever de “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica.”. O PPP é um documento de caráter obrigatório, que deve ser elaborado por todas as instituições

escolares. Para Gadotti e Romão (1997) “O Projeto Político Pedagógico, deve ser entendido como um horizonte de possibilidades para a escola.”, o PPP norteia os caminhos a serem seguidos pela escola durante o ano letivo, é onde será apresentado como os conteúdos serão ensinados, de acordo com o contexto social, cultural e econômico dos alunos da escola.

A dinâmica do AEE funciona da seguinte forma: o aluno é matriculado no ensino regular e no AEE, de acordo com o Decreto nº 6.253/2007 (Art.9), “Para efeitos da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado”; atendimento esse, realizado por profissional especializado no contraturno na Sala de Recursos Multimídia (SRM) utilizando como ferramenta de apoio, jogos educativos, livros, brinquedos pedagógicos e outros, profissional que também é responsável por avaliar o desenvolvimento do aluno e acompanhar se a inclusão em sala regular está ocorrendo, sempre trabalhando em conjunto com o professor, analisando e fazendo relatórios sobre a situação do aluno, mantendo a escola e a Secretaria de Educação informadas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), busca facilitar o acesso desses alunos ao conhecimento e a participação ativa nas atividades educativas, tendo como objetivo funcionar de forma a suplementar ou complementar o atendimento do aluno com deficiência, TGD, e Altas habilidades/Superdotação, garantindo o acesso ao currículo, promovendo a autonomia e participação do aluno na sala de aula. Sua oferta gratuita, funcionando no contra turno do ensino regular, é obrigatória, no entanto, a participação do estudante no AEE é uma escolha do aluno ou de seus pais/responsáveis não podendo substituir o ensino regular, ou funcionar como reforço.

Conforme a resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no atendimento especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial. Bedaque (2014) reforça que:

A necessidade de quebrar de barreiras para um trabalho colaborativo é primordial, pode ajudar a quebra de estigma. A professora da sala regular, não entende a inclusão escolar, e sua dificuldade de acolher o aluno é evidente marca da descrença e reflexo de uma cultura de que a escola não é para ele (BEDAQUE, 2014, p.161).

Cabe então ao profissional especializado, além de orientar o professor, ter um olhar mais sensibilizado diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia com o aluno nos dois turnos, sendo responsabilizado por orientar o docente do ensino regular. Deve também trabalhar de modo a mediar e articular a relação de aprendizado da sala de aula regular e o desenvolvimento de competências na sala de recurso, promovendo essa articulação com professores da classe comum,

com gestores escolares, e familiares, consciente de que o objetivo não é ensinar o que foi ministrado na classe comum, mas promover a quebra de barreiras que o aluno encontra no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, ensino de sociologia desempenha um papel fundamental na promoção da quebra de barreiras e na construção de um ambiente escolar propício ao trabalho colaborativo.

Através do estudo dessa disciplina, os alunos adquirem ferramentas teóricas e analíticas para compreender as estruturas sociais e as relações interpessoais que permeiam o contexto educacional. Segundo Xavier (2020);

Não cabe somente à Sociologia ou ao professor dessa disciplina discutir alguns conteúdos, como por exemplo: a questão da inclusão, do racismo e do preconceito. No entanto, sabe-se que esse componente curricular pode contribuir imensamente ao abordar a inclusão da PcD. (XAVIER, 2020, p.15)

Uma das contribuições mais relevantes da sociologia é a compreensão das barreiras sociais que podem afetar a colaboração entre os estudantes. Ao analisar as desigualdades sociais, as diferenças culturais e as relações de poder presentes na sociedade, os alunos desenvolvem uma consciência crítica sobre as barreiras que podem surgir no ambiente escolar. Isso permite que eles reconheçam as desigualdades e os desafios enfrentados por seus colegas, abrindo caminho para a empatia, o respeito mútuo e a busca por soluções colaborativas.

3.4 A contribuição da Sociologia para a Educação Inclusiva

A Sociologia enquanto disciplina exerce papel importante, uma vez que é uma ciência que estuda a sociedade e seus fenômenos. Tendo essa característica, a disciplina exerce a função de formar o jovem para a vida em sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que:

[...] pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (BRASIL, 2000, p. 37).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reconhecem a importância do ensino da sociologia como disciplina fundamental na formação dos estudantes, capacitando-os para uma compreensão reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. O conhecimento

sociológico sistematizado permite que os alunos se tornem agentes ativos, com poder político e habilidades para promover mudanças estruturais em prol de uma sociedade mais justa e solidária.

No contexto do Ensino Médio, os PCNs ressaltam a relevância da sociologia no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, capacitando-os a compreender a realidade social e atuar como cidadãos ativos. A disciplina proporciona um espaço de reflexão sobre as transformações sociais, conflitos e desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Assim, os PCNs destacam a importância da sociologia como disciplina escolar, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para que os estudantes compreendam e se posicionem diante das questões sociais, promovendo mudanças em suas comunidades e na sociedade em geral. Através do ensino de sociologia, os PCNs buscam promover a formação de alunos capazes de analisar e interpretar informações, identificar problemas sociais, analisar diferentes perspectivas e formular argumentos embasados. A disciplina também é considerada um meio de fortalecer o exercício da cidadania, incentivando a participação democrática e a compreensão dos direitos e deveres individuais e coletivos.

Os PCNs para o Ensino Médio também destacam a importância de abordar temas relevantes e contemporâneos nas aulas de sociologia, tais como identidades sociais, diversidade cultural, desigualdades sociais, gênero, raça, movimentos sociais, globalização, entre outros. A intenção é que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e contextualizada da sociedade em que vivem, sendo capazes de compreender e atuar diante dos desafios e das transformações sociais.

Em resumo, o ensino da sociologia desempenha um papel essencial na formação dos estudantes, contribuindo para a compreensão da sociedade, e a participação cidadã.

Nessa mesma perspectiva, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) também destacam: “As razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio são diversas. A mais imediata[...] é sobre o papel que a disciplina desempenharia na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 2006, p.109).

Os dois documentos apontam que o ensino da disciplina tem função crucial na formação cidadã do aluno. Considerando que “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões” (DALLARI, 1998, p.14).

Observa-se que a Sociologia enquanto componente curricular tem como objetivo desenvolver nos alunos uma visão sociológica crítica, de forma que possa despertar no estudante a

compreensão da sociedade para além do senso comum, despertando uma visão consciente da importância do seu papel ativo na sociedade e dos cumprimentos de seus deveres, exercendo uma cidadania ativa e transformadora da realidade social.

Para Almeida (2014) “Uma sociedade inclusiva exige a formação de cidadãos que compreendem o papel que exercem na dinâmica da ordem vigente” (ALMEIDA, 2014, p.1). Compreendemos que não se faz uma educação de qualidade, sem uma educação cidadã baseada nos direitos humanos que valorize a diversidade e fomente práticas inclusivas, dessa forma a aprendizagem da convivência e do respeito às diferenças é um recurso social que traz em si uma prática pedagógica libertadora, por isso mesmo, precisa ser mais explorado. Salles e Silva (2008), ao discutirem as relações entre diferenças, preconceitos no espaço escolar afirmam que:

Nas escolas, os adolescentes e jovens interagem com outros, adolescentes e jovens, que são diferentes deles ou de seu grupo de referência em função, entre outros aspectos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe socioeconômica. No espaço escolar essa interação com o diferente, quando não é problematizada, se dá por meio de relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência (SALLES, SILVA, 2008, p.2).

As ações realizadas na escola podem contribuir para a formação de cidadãos conscientes sobre seu papel na sociedade. No entanto, a escola enquanto espaço de convivência social pode reproduzir e legitimar preconceitos e discriminações. No que diz respeito a Sociologia e a inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD), Picolo e Mendes (2013) nos dizem que:

É como se a Sociologia ainda não tivesse descoberto a opressão gestada pela deficiência, tal qual percebe com o racismo, o sexismo e as fobias sexuais e étnicas. Qual a razão de se ignorar uma parcela tão volumosa e massivamente oprimida da população? A resposta é mais simples do que se possa imaginar. A deficiência é vista essencialmente pelos sociólogos como tema autoexplicativo e consolidado, cuja base se dá na senda de lineamentos estranhos a seu corpo teórico. (PICOLO e MENDES 2013, p.465)

Embora o ensino de Sociologia se mostre influente no processo de formação de jovens que incluem, ainda existem lacunas no que diz respeito temática uma vez que não recebe a devida atenção e discussão dentro do corpo teórico da Sociologia, isso acaba refletindo na forma como os conteúdos são apresentados em materiais didáticos, inclusive nas temáticas que são priorizadas em livros. Fernandes (1978) afirma que: “Somente quem vê sociologicamente, quer algo socialmente” (FERNANDES, 1978, pg.22).

O autor com essa fala, resume uma das funções do ensino da Sociologia nas escolas, onde a disciplina torna-se importante para facilitar no aluno o desenvolvimento da compreensão das

esferas, social, econômica e cultural, sendo assegurado isso na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, do capítulo III, onde é enfatizado que é atribuição da educação, preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, tendo como foco a transformação social.

A escola é o ponto de partida para alcançarmos uma sociedade inclusiva, e as disciplinas que fazem parte do currículo são importantes para colaborar com o desenvolvimento do educando, resgatando a importância do convívio social saudável com a diversidade. Pensando nisso, a Base Nacional Comum Curricular -BNCC traz em seu texto dez competências gerais da educação, dentre elas destacamos aqui as competências 9 e 10 “Empatia e cooperação” e “responsabilidade e cidadania”, sendo destacado “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”.

O documento ressalta que as escolas devem ser ambientes que permitam aos estudantes valorizar aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Reconhecendo a importância desses valores para o pleno exercício da cidadania e para o crescimento pessoal dos educandos, o ensino médio tem como propósito estimular a valorização dos direitos humanos, da diversidade cultural e da participação cívica. Na BNCC (2017) é destacado que:

Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana, as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar:

- a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes;
- o respeito à dignidade do outro, favorecendo o convívio entre diferentes;
- o combate às discriminações e às violações a pessoas ou grupos sociais;
- a participação política e social; e
- a construção de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade. (BRASIL, 2017, p.465)

Para Bodart (2021) está claro que as Competências da BNCC, sejam elas gerais ou específicas, estão em forte diálogo com as potencialidades do ensino de Sociologia. As competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecem diretrizes para a formação integral dos estudantes, buscando desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para sua atuação na sociedade contemporânea. O ensino da sociologia dialoga diretamente com essas competências, pois contribui para o desenvolvimento de diversas dimensões presentes na BNCC.

As habilidades e competências na BNCC são apresentadas por área. A área de ciências humanas sociais e aplicadas é composta por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. São determinadas 6 competências a serem alcançadas, sendo elas:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p.560).

Das 6 habilidades citadas a serem alcançadas, a que mais dialoga com o ensino da sociologia e a formação de jovens que incluem, é a habilidade 5 que diz respeito ao reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência. Os estudantes são orientados a adotar princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e a respeitar os Direitos Humanos. Eles são encorajados a agir como agentes de transformação social, engajando-se em ações coletivas e individuais que buscam combater a desigualdade e promover a justiça social. Segundo Xavier (2020):

Sociologia colabora com a desnaturalização de antigos estigmas que foram lançados sobre determinados grupos, inclusive as PcD, pois possibilita rever os conceitos naturalizados pela sociedade ao longo dos anos. A inclusão da PcD, da mesma maneira da não discriminação, é um direito social que precisa ser assegurado (XAVIER, 2020, p.16).

Dessa forma, uma educação de qualidade, deve contemplar em sua prática pedagógica no ensino da disciplina a conscientização e valorização das diferenças, incentivando atitudes inclusivas, garantindo assim o acesso e permanência de todos. O direito de um aluno com deficiência é um direito constitucional, aceitar esse jovem não é o suficiente para que a inclusão ocorra, é necessário muito mais que isso, é preciso materiais e métodos eficazes, para auxiliar o

ensino de crianças e adolescentes com diferentes tipos de deficiências; ambiente escolar com acessibilidade (rampas, barras de apoio, piso tátil, etc.); e formação continuada para os professores. Meirieu (2005) defende que a escola pública deveria ser acessível a todos e reflete que:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p.44).

É papel da escola garantir a aprendizagem de todos, transformando o ambiente escolar em um espaço para todos, sendo ela o meio mais eficaz para combater ações discriminatórias, cumprindo o seu papel sócio educativo, facilitando a permanência e o aprendizado do aluno, além de contribuir para que a inclusão desses sujeitos ocorra tanto na escola como em qualquer outro local de convívio social.

No que diz respeito a inclusão e convívio social, estudos de Sasaki (2002) apontam que a acessibilidade se ramifica em seis tipos, sendo eles: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática, o autor ainda afirma que a acessibilidade atitudinal, é a qual todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados, pois essa trata da atitude da pessoa sem deficiência que impulsiona a remoção de barreiras para a pessoa com deficiência, vendo o outro sem estigmas, preconceitos ou discriminação.

A acessibilidade atitudinal se refere à eliminação de barreiras relacionadas a atitudes, preconceitos e estereótipos que podem limitar a inclusão de pessoas com deficiência ou com necessidades específicas em diferentes espaços sociais, como o trabalho, a educação, o lazer e a convivência social em geral. Essas barreiras atitudinais são muitas vezes invisíveis e podem ser baseadas em concepções estereotipadas ou discriminatórias sobre pessoas com deficiência, tais como a crença de que elas são incapazes, dependem de outras pessoas ou são menos capazes de contribuir para a sociedade. Essas atitudes podem levar à exclusão social, limitação de oportunidades e à violação dos direitos humanos dessas pessoas.

Para Xavier (2020, p.14) “Uma escola se torna inclusiva quando quebra com paradigmas e estereótipos socialmente construídos”. Portanto, promover esse tipo de acessibilidade, envolve mudanças nas atitudes e percepções das pessoas em relação às pessoas com deficiência ou com necessidades específicas. Isso pode ser alcançado por meio da promoção da conscientização, da

educação e do respeito à diversidade, além da garantia de igualdade de oportunidades e da inclusão social efetiva dessas pessoas em todos os aspectos da vida social.

A inclusão no espaço escolar é um tema relevante que envolve a formação juvenil buscando proporcionar a criação de um ambiente educacional acolhedor, respeitoso e inclusivo para todos os alunos, independentemente de suas características ou habilidades. Ao transformar o ambiente escolar em um espaço para todos, a escola desempenha um papel importante na promoção da igualdade de oportunidades e na superação de barreiras que possam existir.

A escola, ao cumprir seu papel, promove a permanência e o aprendizado dos alunos, estabelecendo um ambiente de valorização e respeito a cada indivíduo. Além disso, ao criar um ambiente inclusivo, prepara os estudantes para uma convivência social mais abrangente e contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Segundo Sousa (2012), a Sociologia:

[...] pode trazer grandes contribuições aos estudantes na formação de uma consciência crítica, chamando-os a se entenderem como sujeitos e protagonistas históricos, inseridos na complexidade da sociedade capitalista com uma visão mais humanística. O contato dos jovens com o conhecimento sociológico irá produzir uma concepção, uma compreensão da realidade na qual estão inseridos e da sociedade de modo geral que nenhuma outra disciplina poderá fornecer (SOUSA, 2012, p. 88).

Nesse cenário, o ensino da sociologia desempenha um papel incisivo. Através do estudo dessa disciplina, os alunos são expostos a conceitos e teorias que os auxiliam a compreender as estruturas sociais, as relações de poder, as dinâmicas culturais e as diversas formas de interação humana.

Segundo Xavier (2020, p.38) “É muito importante levar em consideração a educação na sua integralidade e que, enquanto componente curricular, a sociologia oportuniza um diálogo sobre assuntos que geralmente ficam esquecidos pelas outras disciplinas”. Ao inserir a sociologia no currículo escolar, proporciona-se aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades analíticas, promovendo uma compreensão mais aprofundada dos desafios sociais e uma maior consciência de sua própria posição na sociedade.

O estudo da sociologia estimula a reflexão sobre valores, normas e ações coletivas, encorajando a participação cidadã e o envolvimento em debates sobre questões sociais relevantes.

Embora em documentos nacionais seja enfatizado que a disciplina tenha papel importante na formação integral do jovem, seu percurso histórico é composto por diversos desafios.

3.4.1 Os desafios do ensino

Muito se tem debatido sobre o ensino de Sociologia, no entanto sua reintrodução no currículo do Ensino Médio em 2008 não garantiu automaticamente uma presença consolidada nas escolas, nem mesmo uma compreensão clara e unânime de sua relevância.

Embora a Sociologia tenha sido reconhecida como uma disciplina fundamental para a formação crítica e reflexiva dos estudantes, muitas escolas ainda enfrentam desafios para implementar um ensino de qualidade, que dialogue com as demandas e os interesses dos alunos.

Entre os desafios mais comuns estão a falta de formação adequada dos professores, a falta de recursos, materiais didáticos, e carga horária insuficiente. Segundo Bodart e Silva (2008):

Após 10 anos da Lei nº. 11.684/08, que tornou a Sociologia componente curricular obrigatório no Ensino Médio, observamos que o percentual de professores habilitados não sofreu significativa alteração desde então. Essa situação é reflexo de dois fenômenos correlatos: i) o reduzido número de horas-aula semanais da disciplina e; ii) o volume insuficiente de concursos públicos que exigissem a licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia do profissional selecionado (BODART, SILVA, 2008, p.56).

Mesmo que a disciplina tenha se tornado obrigatória por lei desde 2008, o número de professores devidamente habilitados para lecioná-la não apresentou mudanças significativas nos últimos anos, período abrangido pela pesquisa. A carga horária reduzida da disciplina e a escassez de vagas em concursos desencorajam a busca pela licenciatura. Em relação à formação docente, Raizer (2017) argumenta que:

Entre os doze componentes curriculares do ensino médio, a disciplina de Sociologia é a que apresenta a maior incidência de professores não graduados na área; em 2013, observa-se que 88,2% não têm formação específica. Esta é uma persistente condição histórica e que se reflete diretamente na demanda por profissionais graduados na área, reforçando a ampliação de iniciativas e políticas de formação inicial e continuada relacionadas à prática pedagógica em ciências sociais (RAIZER, 2017, p.18).

Outro desafio relacionado à implementação da disciplina está associado à flexibilidade das instituições de ensino, que frequentemente preenchem as vagas disponíveis com professores de outras áreas. Isso pode comprometer a qualidade do ensino da sociologia, uma vez que esses profissionais podem não possuir a formação específica necessária para abordar os conteúdos sociológicos de maneira aprofundada e contextualizada. Ainda segundo Bodart e Silva (2008):

O número reduzido de aulas semanais, por um lado, dificulta a criação de vagas de professor de Sociologia para serem preenchidas por meio de concurso público, por outro, sendo poucas aulas tende a ser “espaço de complemento” de carga horária de professores de outras disciplinas, o que explica o grande número de professores com habilitação em História. Esses problemas precisam ser enfrentados por meio da ampliação do número de aulas semanais de Sociologia (BODART, SILVA, 2008, p.56).

Os autores argumentam que é necessário enfrentar esses problemas por meio da ampliação do número de aulas semanais de Sociologia, para que seja possível criar mais vagas de professor de Sociologia em concursos públicos e aumentar a formação de professores especializados na disciplina. Essa ampliação pode contribuir para garantir uma maior qualidade no ensino da Sociologia, permitindo que a disciplina cumpra sua função de promover a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

Outra barreira a ser enfrentada pelo docente que leciona a disciplina diz respeito ao livro didático da disciplina. Sobre a temática Arruda (2020) em sua pesquisa sobre o livro didático de Sociologia destaca que:

o livro didático não é apenas um instrumento para auxílio do professor no processo de ensino e aprendizagem, ele é utilizado para a própria formação do professor. Ele não “ensina” o aluno, ele forma também o professor. Digo isso por minha própria experiência, muitos teóricos e conceitos me foram melhor esclarecidos nas leituras do livro didático, leituras essas para a preparação das aulas. O livro didático nos força a buscar adaptações de linguagem e formas de tratar determinado tema (ARRUDA, 2020, p.41).

A fala do autor reflete talvez o cotidiano de boa parte de professores de Sociologia. No entanto, o livro didático por ter essa função no cotidiano docente deve ser utilizado de maneira crítica. Alguns possíveis problemas podem surgir quando há uma dependência excessiva do livro didático como única fonte de conhecimento ou quando o livro adota uma abordagem excessivamente simplificada, superficial ou tendenciosa sobre determinados assuntos.

O Plano Nacional do Livro Didático é responsável pela seleção e distribuição de livros didáticos da rede pública de ensino. Ainda segundo Arruda (2020):

O Guia do PNLD ressalta as dificuldades em se produzir um livro para um país continental de grande diversidade como o Brasil, ou seja, existe a consciência das limitações desses materiais, inclusive no que toca a realidade do meio rural (realmente um elemento pouco abordado, ou mesmo não abordado, nos livros didáticos). Porém, apesar de citar esse problema, o guia não propõe nenhuma solução (ARRUDA, 2020, p.41).

É importante reconhecer que o livro didático não deve ser o único recurso utilizado em sala de aula. Os professores devem ter a liberdade e a capacidade de complementar o material do

livro com outras fontes, como artigos acadêmicos, materiais de pesquisa atualizados e atividades práticas que estimulem a participação ativa dos alunos.

4. MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E REFLEXÕES SOBRE “O FEITO”

4.1 A Inclusão no espaço escolar

A memória é mesmo algo interessante, e relembrar é um exercício por vezes difícil. Enquanto planejava aulas semanais, revisitei a memória tentando lembrar quando foi meu primeiro contato com a Educação Inclusiva e me surpreendi ao recordar.

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (CALVINO, 1990, p.20).

Como pesquisadora, a prática da autoetnografia permitiu-me adotar medidas de proteção dos sujeitos envolvidos, como a alteração de nomes e locais. Portanto, ao longo das narrativas, utilizarei nomes fictícios, atribuindo ao colégio em questão o pseudônimo de "Casa do Saber" e aos indivíduos mencionados, os identificarei por meio de nomes de flores.

Vale ressaltar que meu envolvimento com a Educação Inclusiva não se iniciou na posição de professora. A primeira experiência que tive com essa abordagem ocorreu enquanto eu ainda era aluna na própria "Casa do Saber", o qual, atualmente, é o cenário onde exerço minha função docente.

Estudei neste colégio, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Era o ano de 2006 e estávamos iniciando o primeiro ano do ensino médio. Naquela época, o colégio estava dividido em duas alas distintas: uma destinada ao Ensino Médio e outra ao Ensino Fundamental. Nossa turma ansiava por mudar para a ala do Ensino Médio, onde ficavam localizadas as salas correspondentes. Contudo, para nossa surpresa, acabamos por concluir os três anos de ensino médio na mesma sala, algo que não havíamos imaginado.

Naquele ano, foi matriculada em nossa turma uma aluna nova, a qual chamarei de Rosa. Rosa já era adulta e tinha uma deficiência física que adquiriu na infância por conta de um acidente

de carro. No Decreto nº 3.289, de 1999, da legislação brasileira, encontra-se como conceito de deficiência física:

Art. 4^a – Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano acarretando o comprometimento da função física, apresentado sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência do membro, paralisia cerebral, membros com deformidades congênitas ou adquiridas, exceto as deformidades estéticas e que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 1999, p. 23).

Rosa não utilizava cadeira de rodas, e não aceitava bem a ideia, tinha dificuldade de locomoção e para isso precisava do apoio de alguém para levantar e para andar, era preciso pelo menos duas, ou uma pessoa que a pudesse segurar em posição de abraço por trás, acompanhando lentamente passo a passo. Fiz amizade com Rosa e todos os dias a levava do portão para a sala, e na saída éramos as últimas pois eu a deixava em uma cadeira no portão com um guarda, onde ela aguardava sua irmã ir busca-la, a qual por vezes demorava muito.

Sempre utilizávamos a mesma sala de aula, uma vez que o colégio não possuía rampas nem banheiros adaptados, mesmo antes de Rosa já havia uma professora com deficiência física que utilizava muletas, no entanto o colégio ainda não era acessível. Lembro-me que, para Rosa, tínhamos que usar o banheiro dos professores, o qual era estreito demais para que duas pessoas passassem pela porta e não possuía barras de apoio. Rosa não tinha acesso à área onde fazíamos as refeições e passávamos o intervalo, dependendo de alguém para comprar seu lanche.

Além disso, ela não participava de atividades como os jogos do interclasse ou assistir a filmes na sala de vídeo, pois o caminho até lá envolvia escadas. Rosa raramente saía da sala de aula, tendo poucas oportunidades de fazer amizades, e muitas vezes demonstrava desânimo. Recordo-me de que, ao final do período, ela começou a faltar com frequência. Para Stainback (1999) a escola inclusiva é: [...] aquela que educa todos em salas de aula regular, educar todos os alunos em salas de aula regular, também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas as suas habilidades e necessidades (STAINBACK, 1999, p.11).

Hoje, ocupando posição de docente na mesma instituição, analiso a minha vivência discente com Rosa e percebo que o que ocorria não se enquadraria como inclusão no espaço escolar. Rosa tinha uma deficiência nas mãos, sentia dificuldade para copiar, e embora desde 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394, em uma seção específica sobre a educação especial fosse dito que dentre outras questões, são assegurados aos educandos com

deficiência serviços de apoio especializado quando necessário, assim como há a recomendação da formação de professores, currículos, métodos e recursos para esta modalidade de educação, não havia no colégio profissional especializado para garantir esse direito à aluna. À Rosa não foi oportunizado ampliar o leque de amizades, socializar, ser verdadeiramente incluída, vivenciar o Ensino Médio como qualquer outro estudante.

Anos após essa experiência, 10 anos depois, retorno a Casa do Saber como acadêmica de Pedagogia, e cheia de expectativas. Neste ano, estava realizando o levantamento de dados da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação do professor Pascoal Eron.

No primeiro momento realizei o levantamento de dados do censo dos últimos quatro anos para analisar a evolução do número de matrículas especiais no Município de Senhor do Bonfim-BA, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino médio. Após esse levantamento junto ao Censo, decidi visitar os colégios estaduais do município para checar as informações com a equipe gestora de cada um.

Ao chegar na Casa do Saber pude observar as mudanças na estrutura física, o colégio tinha rampas, barras e banheiros adaptados como de fato registrados no Censo. Nessa ocasião pude conversar com a direção que me relatou um número bem menor de matrículas especiais quando comparadas ao do Censo, também falou que poucos frequentavam assiduamente.

O Censo também dizia que naquela instituição havia Sala de Recursos Multifuncional. O Artigo 1º, da Resolução nº 4/2009 preconiza que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A Política Nacional de Educação, prevê que os alunos que são matriculados no ensino regular tenham acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que sejam auxiliados no processo de ensino aprendizagem.

Embora os dados falassem da existência de uma SRM, quando questionei a direção sobre a existência da sala, a diretora me disse que de fato os equipamentos existiam em uma sala, mas que não funcionava, estava desmontada e não tinha profissional especializado para realizar os atendimentos, tão pouco profissional capacitado para a manutenção do equipamento.

O ano era 2018 e eu estava de volta a Casa do Saber, havia uma estrutura física de fato mudada, mais acessível com rampas, barras, banheiros acessíveis, mas também não inexistiam sinais de que as mudanças ocorreram para além da estrutura no concreto. O diálogo não se estendeu a dinâmica entre os jovens, somente falamos em números naquela conversa.

Falar em números quando se fala em pesquisa também é importante, os números também desenham alguns cenários, por ter essa peculiaridade foi que decidi que meu TCC da primeira graduação (Pedagogia) seria de cunho quantitativo. Para Gatti (2004, p.13), “há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” Neste sentido, acredito que, a partir de números relativos à evolução quantitativa de matrículas de alunos com deficiência, foi possível compreender e discutir sobre questões referentes a processos inclusivos na escola. Vejamos nas tabelas a seguir quais foram os resultados encontrados numericamente naquele período.

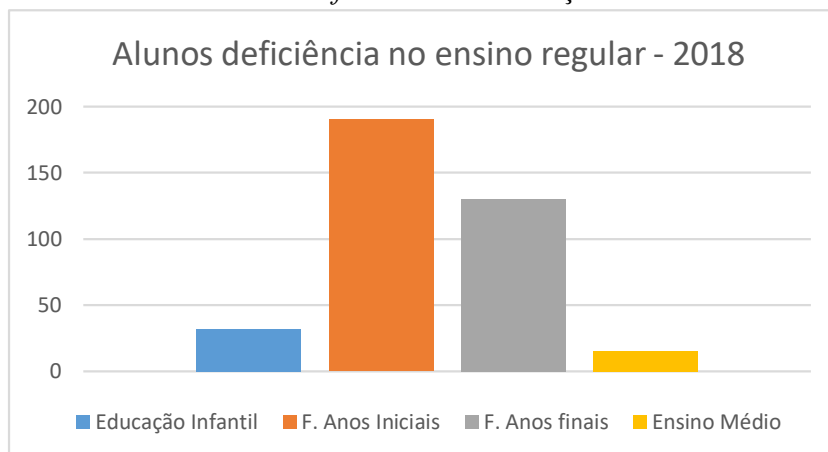
Os dados foram coletados e estão apresentados em forma de tabelas e gráficos. Esta forma de exposição foi feita para facilitar a compreensão dos números referentes à pesquisa, além de tornar mais nítida a visualização da evolução de matrículas de alunos com deficiência do ensino regular do município, como mostrado na figura 4 demonstrei os dados de 2018.

Figura 4: – Número de matrículas de alunos com deficiência da educação básica - Senhor do Bonfim – Ba/ 2018.

Ano	Educação Infantil	Fundamental		Ensino Médio	TOTAL
		Anos Iniciais	Anos Finais		
2018	32	190	130	15	367

Fonte: (INEP/2018)

Figura 5 - Matrículas de alunos com deficiência da educação básica- Senhor do Bonfim - 2018



Fonte: (INEP/2018)

Meletti e Bueno (2011, p.378) constatarem que “a grande maioria do alunado da educação especial”, no Brasil, “não consegue ultrapassar a escola fundamental”, denunciando a dificuldade desses alunos em permanecer na escola. Além disso, parando e analisando minuciosamente, neste momento eu percebi que havia por parte do aluno com deficiência uma dificuldade em ser promovido de ano escolar. É como se os alunos adentrassem a escola, mas não acontecesse a inclusão de fato, tornando difícil, para eles, a conclusão do Ensino Médio.

Foi a partir dos dados do Ensino Fundamental que me senti interessada em descobrir se esses alunos dos anos finais chegam a cursar o ensino médio. Na Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no Art. 27, está definido que: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida...”.

Nessa pesquisa em Inclusão Escolar, tive algumas dificuldades principalmente referentes a forma como esses dados eram apresentados, os dados para o Ensino Médio disponibilizados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais não eram filtrados com precisão. Era disponibilizado apenas o número de matrículas de alunos com deficiência, e informações relacionadas à acessibilidade das dependências dos colégios, à existência de banheiros acessíveis, e, à disponibilização de sala de atendimento especializado (SRM). Não havia uma caracterização sobre a deficiência do aluno, nem indicação do ano em que o aluno estava matriculado.

Quando realizei o comparativo da quantidade de matrículas de acordo com o nível de ensino, notei uma redução drástica no nível final. Enquanto que no ensino fundamental tinha um total de 320 matrículas, sendo 190 nos anos iniciais (1º ao 5º), e 130 nos anos finais (6º ao 9º), no Ensino Médio, somando a matrícula nos colégios Estaduais do município, tínhamos o total de apenas 15 alunos.

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiências(existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada (SARTORETTO, 2011, p. 78).

A missão da instituição escolar reside na construção da cidadania por meio da promoção do acesso ao conhecimento, o que requer uma representação autêntica da diversidade do grupo social extramuros dentro de seu âmbito. Essa representação abarca indivíduos com distintas

crenças, origens étnicas, saberes e aptidões, englobando tanto aqueles sem deficiência como aqueles com deficiência.

A convivência com a diversidade é vista como essencial para a vida, e isso não pode ser alcançado em um ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não está adequadamente representada. É importante que o ambiente escolar seja um ambiente inclusivo, onde a diversidade seja valorizada e todas as formas de diferença sejam acolhidas.

Durante esta jornada de organização de dados, diversas inquietações surgiram em minha mente. Por vezes, eu me questionava sobre o paradeiro desses alunos com deficiência. Embora eu não tenha certeza exata de onde eles estão, os dados revelam que a maioria desses jovens não se encontra no contexto escolar. Na minha percepção, mesmo os que estão presentes geralmente apresentam ausências.

4.2 Meus alunos com deficiência

Esta seção do trabalho almeja tecer um perfil desses alunos com deficiência, que fizeram parte da minha história docente e sem sombra de dúvidas, deixaram marcas significativas em minha trajetória profissional. Escolhi agora adentrar em minha memória docente, navegar pelos encontros e desencontros com alunos que traziam consigo a essência da diferença.

A memória é algo vivo que, ao ser contada, o passado e o presente vão se embaralhando no presente. Ela vai sendo revirada e emerge do passado e, nessa imersão, o que vem à tona é o que é relevante para o narrador. Nesse processo em que a memória é vasculhada (COSTA, GONÇALVES, 2013, p.127).

Os primeiros alunos com deficiência que tive não pareciam ser meus, essa afirmação reflete com precisão o sentimento que permeou minha primeira experiência docente. No ano de 2017, tive a oportunidade de lecionar em uma escola do campo, onde as turmas eram multisseriadas. Em uma dessas turmas, eu tinha matriculados dois alunos com deficiência, um deles chamarei Lírio e a outra aluna Margarida. Lírio possuía deficiência física, dependendo de uma cadeira de rodas para sua locomoção, além de apresentar dificuldades na fala. Já Margarida enfrentava desafios relacionados à locomoção e apresentava deficiência intelectual.

Ao chegar naquela unidade, não fui previamente informada sobre a existência desses alunos, na verdade, só tomei conhecimento de que eram meus alunos tempos depois, já que seus nomes não constavam nas listas do ensino regular que inicialmente recebi.

Embora eles estivessem sempre presentes na escola, nunca os tive em minha sala de aula. Lírio residia distante da escola e era diariamente transportado pelo motorista. Por vezes, ele se recusava a comparecer, a entrar na escola, mas a profissional da sala de recursos conseguia convencê-lo.

Margarida, por sua vez, morava nas proximidades, mas passava a maior parte do tempo na cozinha ou perambulando pela escola. Ela demonstrava uma relutância em sair da cozinha, mesmo para ir à sala de recursos ou para interagir com os demais colegas no pátio. Ocasionalmente, também se recusava a frequentar a escola, e quando comparecia, não permanecia em sala de aula.

O que Lírio e Margarida tinham em comum era a sua não participação no ensino regular, restrita apenas ao atendimento especializado. Dentro dessa perspectiva, Santos (2018) afirma que:

O profissional atuante no AEE deve estar atento ao seu trabalho, pois às vezes acontece uma confusão em relação ao papel que deve ser desenvolvido, confundindo-se com reforço escolar, no ensino de conteúdos relacionados às disciplinas presentes no currículo, como história, geografia, matemática, entre outras (SANTOS, 2018, p.69).

O conceito de inclusão escolar diz respeito a inserção de alunos da educação especial em classes do ensino regular tendo garantidas adequações necessárias. A educação inclusiva na prática busca consolidar um trabalho unificado da Educação regular com a Educação especial. Assim, o aluno com deficiência, por exemplo, está na sala de aula comum, e recebe Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno oposto.

Não era o que ocorria na prática, esses jovens tinham unicamente acesso ao atendimento especializado e realizavam todas as atividades na Sala de Recursos Multifuncionais (SEM) onde desenvolveram laços de confiança pela profissional responsável por realizar o atendimento. Esses foram, na teoria, meus primeiros alunos com deficiência, mas na prática, minha primeira aluna com deficiência foi Jasmim.

O ano era 2019 quando consegui o meu primeiro contrato depois de concluir o Ensino Superior em Pedagogia. Não era meu primeiro contato com a sala de aula, mas tudo me cheirava a novo, novas experiências. A Instituição ficava a uns 30 minutos de distância da cidade, e era um Distrito. Jasmim possuía deficiência auditiva e estava no segundo ano do Ensino Médio, foi tudo muito difícil, eu nunca tinha tido um aluno (a) surdo.

Jasmim, ao contrário de Margarida e Lírio sempre esteve em sala de aula regular, no entanto, o colégio de Jasmim, mesmo sendo de grande porte, não tinha profissional especializado para dar suporte no processo de inclusão. O Decreto nº 5.626/05 determina que:

As instituições federais de ensino responsáveis pela Educação Básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva por meio da organização de:

I - Escolas e classes de educação bilíngue abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns regulares de ensino abertas a alunos surdos e ouvintes para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, Art. 22).

Embora o decreto federal preveja a presença de professores bilíngues, não verifiquei a presença de um profissional especializado bilíngue durante as aplicações das provas das unidades ou em sala de aula para a aluna Jasmim.

A ausência de um profissional especializado me deixou desamparada em relação às orientações necessárias para atender as demandas da aluna, gerando um sentimento de impotência. A aluna dependia da ajuda dos colegas durante as atividades, e eu recorria ao Projetor multimídia como uma ferramenta de apoio, além de fornecer cópias impressas do material para ela e sempre buscar vídeos legendados. No entanto, percebia que tais recursos não eram suficientes para suprir as necessidades específicas da discente.

Alunos surdos podem necessitar de apoio especializado, como intérpretes, mediadores pedagógicos ou profissionais da área de educação inclusiva. Garantir esse suporte adequado é fundamental para o sucesso do processo de inclusão, além da necessidade de envolver a comunidade surda, incluindo pais, associações e instituições, é de extrema importância. Essa parceria pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias efetivas de inclusão e para a promoção da cultura e identidade surda. Essa experiência destacou as dificuldades do processo de inclusão.

Jasmim começou a faltar frequentemente, o que tornou ainda mais desafiador o processo de ensino e aprendizagem. Nesse momento, percebi que havia deixado de ser uma pesquisadora distante para vivenciar o campo da pesquisa de forma mais intensa. Refleti sobre as leituras, dados e conversas que tive com os diretores durante a pesquisa para o meu TCC e, principalmente, repensei minha prática docente, considerando as mudanças necessárias a serem realizadas.

Um dos principais desafios da inclusão de Jasmim no contexto escolar se referia a comunicação. Uma forma de solucionar essa questão, visando promover uma melhor integração e

comunicação dos indivíduos surdos no ambiente escolar, seria a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina na grade curricular desde a Educação Básica.

Tal medida foi oficializada pelo Decreto nº 5.626/05, que tornou obrigatória a inclusão da disciplina nos cursos de formação de professores, principalmente no curso de Pedagogia. Mas é importante enfatizar, que embora essa abordagem buscasse contribuir significativamente para a inclusão social e a promoção da acessibilidade para pessoas surdas, a formação dada na disciplina incluída no curso de Pedagogia não era suficiente para amparar as arestas no processo de inclusão de alunos surdos na educação básica.

Enquanto docente, percebi a necessidade de receber uma formação adequada em educação inclusiva e em estratégias pedagógicas específicas voltadas para atender às demandas de estudantes surdos. Uma formação que englobasse o aprimoramento de habilidades na língua de sinais, a obtenção de um conhecimento mais aprofundado sobre a cultura surda, bem como a adoção de estratégias de ensino diferenciadas.

Um ano se passou e o contrato temporário como professora naquela unidade acabou, e aí neste momento comecei a buscar vaga em outro colégio, foi quando encontrei vaga na Casa do saber, escola onde estudei, fez parte de minha pesquisa de graduação e agora seria um espaço de atuação profissional. As expectativas eram elevadas, eu me sentia contente, afinal aquela instituição para mim evocava um sentimento de familiaridade e acolhimento.

No ano de 2020, pude observar mudanças significativas em relação à minha última visita à unidade escolar em 2018. Embora a sala de recursos ainda não existisse, pude notar que a Casa do Saber possuía algumas mudanças no corpo técnico, o que representava um avanço positivo em relação à minha última visita.

Retornei à Casa do Saber, dei aula por duas semanas e a notícia da suspensão das aulas por conta da pandemia chegou. Passamos 178 dias sem aula e retornamos remotamente, com um pequeno número de alunos participantes. Durante esse momento histórico, percebo que houve uma lacuna crescente entre a inclusão e o acesso à educação para alunos com deficiência, que foi agravada pela pandemia. É preocupante constatar na baixa participação de alunos com deficiência durante as aulas remotas. Lecionar no ensino remoto foi por vezes solitário, posso afirmar que os alunos com deficiência sob minha responsabilidade não participaram das aulas remotas, na verdade, mais uma vez não fui informada de alunos que possuíam algum tipo de deficiência.

Em 2021, as aulas presenciais retornaram, trazendo uma série de mudanças comportamentais entre os alunos. Tornou-se rotina a presença de alunos com crises de ansiedade no âmbito escolar e até mesmo a presença do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) na escola. A dinâmica escolar, que já havia mudado por conta da pandemia, agora apresentava uma agitação acentuada, com vários alunos recebendo diagnóstico de ansiedade.

Durante o processo de planejamento escolar no início do ano letivo, a coordenadora mencionou a existência de estudantes com deficiência matriculados na escola e expressou a intenção de fornecer uma lista contendo os nomes, tipos de deficiência e turmas dos referidos alunos. No entanto, apesar dessa promessa, a lista citada nunca nos foi entregue, o que gerou dificuldades substanciais em nossa busca por essa informação. Ter acesso aos relatórios revelou-se um verdadeiro desafio. Naquela ocasião, também nos foram apresentadas profissionais especializadas, cuja presença representou uma novidade e renovou minha esperança em relação a um ambiente mais favorável e condições de ensino mais adequadas para nossos alunos com deficiência.

Embora alguns alunos com deficiência já fossem conhecidos por seus comportamentos cotidianos ou por comentários soltos durante os conselhos de classe que ocorriam ao final das unidades, eu tinha conhecimento de três alunos com deficiência em minhas turmas (Com laudo): Cravo, Violeta e Antúrio. A seguir, falarei um pouco sobre cada um deles. Cravo estava dentro do espectro autista.

Também chamado de Desordens do Espectro Autista (DEA ou ASD em inglês), recebe o nome de espectro (spectrum), porque envolve situações e apresentações muito diferentes umas das outras, numa gradação que vai da mais leve à mais grave. Todas, porém, em menor ou maior grau estão relacionadas com as dificuldades de comunicação e relacionamento social (VARELLA, 2014, p.25).

O espectro autista ou Transtorno do Espectro Autista – (TEA) é um conjunto de condições neurológicas que afetam a comunicação, a interação social e o comportamento de uma pessoa. O TEA é caracterizado por um amplo espectro de sintomas, habilidades e desafios, que podem variar de leves a graves.

Algumas pessoas com TEA apresentam dificuldades significativas na comunicação verbal e não-verbal, na interação social e no comportamento, enquanto outras podem apresentar apenas algumas características do espectro autista. O TEA é considerado um transtorno

neurodesenvolvimental, o que significa que ele se desenvolve durante a infância e tem impacto significativo no desenvolvimento cognitivo e social da pessoa.

Cravo apresentava dificuldade em se comunicar, pouco falava, sentava na primeira cadeira da fila, não era bem alfabetizado, era um aluno copista, copiava do quadro sem atribuir nenhum sentido ao que era copiado, tinha dificuldade em interpretar.

Quando realizei o levantamento de dados documentais para essa pesquisa, encontrei os relatórios do período de pandemia, esses relatórios preenchidos por nós professores e enviados a secretaria da escola eram utilizados para registrar a forma como aquele aluno estava participando das aulas. Figueira (2016) afirma que:

Tradicionalmente, a profissão docente era caracterizada como um papel solitário. Cabia ao professor a responsabilidade da sua turma, incluindo os alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais). Todavia, devido ao aumento de crianças com NEE, a escola viu-se confrontada em fazer mudanças significativas. Os docentes titulares de turma têm agora a ajuda e o apoio de docentes de educação especial, ao mesmo tempo também trabalham em parceria com a família e com outros técnicos e especialistas (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, etc.) que prestam também serviços à escola. É muito difícil fazer-se mudanças a nível da organização cooperativa nas escolas, mas é necessário haver vontade, motivação para se trabalhar em grupo, o qual traz vantagens, caminhando para um mesmo objetivo, o de melhorar a qualidade de ensino, respeitando a heterogeneidade e a individualidade dos indivíduos que nela participam (FIGUEIRA, 2016, p.33).

Com a pandemia e o ensino remoto, o trabalho tornou-se solitário. Durante parte do período da pandemia, tivemos aula por meio de uma plataforma digital chamada Google Classroom e oferecíamos a opção de pegarem as atividades impressas na escola, ou responderem por e-mail, ou enviar foto da atividade pelo WhatsApp pessoal. Mesmo que a correspondência de qualquer uma das modalidades contasse como presença nas atividades escolares, Cravo e Violeta estiveram ausentes durante todo esse período. Eles não assistiam às aulas no Google Classroom e não foi buscado o material impresso.

Houve um momento em que nós professores fomos responsabilizados de realizar a busca ativa de alunos que estavam na lista, mas não em sala remota. Cravo e Violeta não eram conhecidos pela turma, na verdade, durante a pandemia, não fui informada de que eles eram alunos com deficiência.

Embora uma das principais funções do Atendimento Educacional Especializado seja fornecer apoio ao professor titular e trabalhar em conjunto com os demais profissionais para formar uma "rede de apoio" ao aluno com deficiência, durante a pandemia, não tive contato com as

profissionais da escola. Dificultando o diálogo entre professores e famílias de alunos com deficiência.

Com o retorno gradual das aulas presenciais, surge a esperança de retomar a proximidade e a conexão humana que são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. A interação face a face entre alunos e professores, a troca de ideias, o debate e a construção coletiva do conhecimento.

Com o retorno, Cravo já estava no 2º ano e enfrentava algumas dificuldades para se adaptar à sala de aula. A turma era numerosa, e Cravo falava pouco. Mas nas poucas vezes em que ele se aproximou da minha mesa, foi para reclamar do barulho. Embora o barulho fosse quase imperceptível, ele tinha uma sensibilidade auditiva.

Em alguns momentos, para poder realizar as atividades, ele se dirigia à sala de recursos e, às vezes, voltava no mesmo instante, já que a sala de atendimento estava ocupada por alunos que estavam passando por crise de ansiedade.

Após a pandemia, houve um aumento significativo no número de alunos com problemas psiquiátricos na escola. Como não havia psicólogos disponíveis para lidar com esses alunos em crise, as psicopedagogas assumiam a responsabilidade desse atendimento. Como resultado, Cravo muitas vezes não conseguia ser atendido.

Outra questão relacionada a Cravo era o fato de ele não querer que seus colegas de sala soubessem que ele frequentava a sala de atendimento. Ele ia escondido, pois reclamava que os colegas costumavam dizer que quem frequentava a sala de atendimento era "doido", além de pedir para que não revelassem aos alunos que ele era autista.

Havia pouca interação entre ele e a turma. Nos trabalhos em grupo, ele não conseguia se encaixar nos grupos, mesmo quando havia incentivo ou quando eu mesma formava os grupos. Cravo tinha dificuldade em se enturmar. Ao término do ano letivo, observou-se que Cravo passou a ausentar-se do colégio em alguns momentos, demonstrando inquietude e preocupação em relação à sua progressão para o próximo ano.

Contudo, vale ressaltar a situação de Violeta, que se mantém sempre silenciosa ao fundo da sala, por vezes com a cabeça baixa, quase como se estivesse descansando. Violeta tinha deficiência intelectual, a deficiência intelectual é uma condição que se caracteriza por limitações no funcionamento intelectual e nas habilidades adaptativas, que afetam a capacidade da pessoa de lidar com as demandas da vida diária de forma independente.

Pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva costumam apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer às regras, e realizar atividades cotidianas, por exemplo, as ações de autocuidado (AMPUDIA, 2011, s.p).

A deficiência intelectual pode ser atribuída a fatores genéticos, ambientais ou a uma interação complexa entre ambos, e sua gravidade pode variar de leve a profunda. No caso de Violeta, essas limitações se manifestavam no seu desenvolvimento, na aprendizagem, bem como nas habilidades sociais e de comunicação. Durante o ano letivo, foi notado que sua presença em sala de aula foi extremamente limitada, ocorrendo apenas em raras ocasiões no final do ano.

Violeta, era aluna do 2º ano, sempre se mostrava em silêncio, até mesmo durante as chamadas, quando apenas erguia o dedo ou não o fazia. Embora trouxesse consigo o caderno, ela nunca escrevia nada, apenas apresentava rasuras e riscos aleatórios. É importante destacar que Violeta não havia alcançado o processo de alfabetização. Ensinar a uma jovem com deficiência intelectual apresentou desafios específicos, porém é crucial ressaltar que a PcD intelectual tem a capacidade de aprender e se desenvolver, sendo que cada uma possui suas próprias habilidades e necessidades.

Eu precisava conhecer bem o aluno, pois era importante como professora compreender suas habilidades, interesses e dificuldades, a fim de adaptar o ensino às suas necessidades. Capellini (2018) afirma que é importante que seja adotada pelo docente uma abordagem individualizada, já que cada pessoa com deficiência intelectual tem seu próprio ritmo de aprendizado e necessidades específicas.

A educação precisa ser personalizada, levando em conta as necessidades individuais dos alunos e seu nível de compreensão. É fundamental utilizar recursos e estratégias diferenciadas, visando estimular a interação social, promover a autonomia e trabalhar em parceria com a família e os profissionais especializados da escola. No entanto, uma das dificuldades enfrentadas foi estabelecer um contato próximo com a aluna Violeta. Ao longo do ano letivo, ela raramente esteve presente na sala de aula, o que limitou minha oportunidade de conhecê-la melhor. As informações que obtive sobre a aluna estavam descritas em um relatório psicopedagógico disponibilizado pela sua antiga escola, não havia relatório escolar atualizado.

A pessoa com deficiência intelectual pode precisar de suporte em diversas áreas, como educação, saúde, comunicação e vida social. Infelizmente, sinto que não recebi o suporte adequado.

Não tive a oportunidade de conhecer os familiares da Violeta, e não havia diálogo entre o professor da sala de aula regular e o profissional especializado, pois muitas vezes estavam em atendimento de outras demandas.

Dos três alunos com deficiência, o que tive um melhor tempo de convivência na Casa do Saber foi Antúrio. Ele apresentava baixa visão, mas sentia vergonha de sua condição, o que fez com que levasse algum tempo para eu perceber sua deficiência. Só fui descobrir após a primeira prova, quando ele solicitou uma versão ampliada da atividade. Durante as aulas, Antúrio costumava sentar-se ao fundo da sala e utilizava seu celular para fotografar o quadro e copiar o conteúdo.

Antúrio tinha dificuldade em enxergar o que estava sendo escrito no quadro e tinha a necessidade de materiais ampliados. Alunos com baixa visão podem precisar de materiais ampliados, como textos, gráficos e diagramas, para visualizá-los adequadamente. Embora tivéssemos mais de um aluno com baixa visão no colégio, entre o material didático disponível nenhum possuía versão ampliada. A falta desses recursos prejudicava sua participação efetiva nas atividades da sala de aula.

Dos alunos com deficiência que eu dava aula, Antúrio era o único que frequentava a escola, participava das atividades e tinha amigos em sala. Segundo Sartoretto (2008):

Se consultarmos o dicionário, verificamos que a palavra incluir significa compreender, abranger, fazer parte, pertencer, processo que pressupõe, necessariamente e antes de tudo, uma grande dose de respeito. A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender a ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento, pedagógico ou legal, que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão (SARTORETTO, 2008, p. 77).

A escola que promove a inclusão, preocupada em fornecer oportunidades de aprendizado para todos, é aquela que procura desenvolver uma abordagem pedagógica coletiva, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes, levando em consideração a variedade da experiência humana.

É conhecido que a transição da escola tradicional para um modelo mais inclusivo é um processo gradual e requer uma quebra com os paradigmas pedagógicos estabelecidos. O que os alunos citados têm em comum é que para todos eles não ocorreram adaptações, intervenções suficientes para garantir a frequência, participação nas atividades e participação social ampla.

4.3 Desafios enfrentados na docência

Recordo-me de quando era bolsista do Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e da primeira vez que participei de um conselho de classe. Lembro de ouvir os professores discutirem sobre a promoção ou não de uma aluna com deficiência física. Alguns questionavam o motivo de segurarem a aluna, enquanto outros criticavam a promoção da turma, denominando-a como "empurrar com a barriga" (promover um aluno sem que esteja apto). No entanto, não ouvi aqueles docentes que estavam discutindo abordarem a necessidade de repensar a prática docente e realizar as adaptações necessárias para garantir a participação da aluna.

Sinto que talvez esse seja o nosso erro como docentes: não repensar a prática. Estou em sala de aula há 8 anos e durante esse tempo pude perceber a importância da educação inclusiva. Embora essa modalidade de ensino tenha como objetivo garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade, devo admitir que enfrentei muitas dificuldades para lidar com a diversidade presente em minha sala de aula.

Por diversas vezes, deparei-me com alunos que apresentavam deficiências, tais como autismo, deficiência física, intelectual, auditiva e déficit de atenção, e não sabia como atender adequadamente às suas necessidades. Isso fez com que eu percebesse o quão insuficiente era minha formação em relação ao processo de inclusão. De acordo com Mantoan (2015):

Formar o professor na perspectiva da Educação Inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis. [...] A inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (MANTOAN, 2015, p. 81).

Acredito que uma das maiores dificuldades dos docentes no contexto da educação inclusiva é justamente a falta de formação adequada. Muitos professores não foram preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula e, por isso, se sentem inseguros e despreparados para atender às necessidades educacionais de todos os seus alunos.

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental valorizar o saber de todos os profissionais da Educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação esses profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem um "lugar" na escola (BRASIL, 2005, p. 21).

Outro aspecto que tornou desafiador foi por vezes a falta de profissional especializado, ou até mesmo o oferecimento de formação continuada para nós professores, além da ausência de recursos e de estrutura adequada nas escolas. Em muitas instituições de ensino, as adaptações necessárias para garantir a acessibilidade e inclusão dos alunos não são feitas, o que dificulta o trabalho dos docentes e compromete a qualidade do ensino. Pude sentir isso na minha primeira experiência aplicando prova do Governo Federal quando tive a oportunidade de conhecer várias escolas tanto do campo como da sede.

Naquela ocasião, fiz parte da equipe de aplicação da Prova Brasil, instrumento de avaliação externa da qualidade do ensino fundamental de escolas brasileiras, elaborado e gerenciado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A minha função na equipe era aplicar a prova com crianças que necessitavam de atendimento educacional especializado, principalmente aquelas com baixa-visão, deficiências múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento, etc.

Quando aceitei o trabalho, não fui informada que seria responsável pelas aplicações com alunos com deficiência. Ainda lembro a sensação de preocupação que fiquei quando recebi o malote e vi que eram aplicações denominadas como “especiais”. As escolas eram distantes do município que moro, e me recordo que eu só receberia pelo trabalho se a prova fosse realizada pelo aluno, sendo orientada inclusive a ir buscar esse aluno em casa, caso ele não estivesse na escola.

Nesse trabalho desenvolvido, fui orientada pelos gestores da equipe a agir da seguinte forma: primeiro ir à direção da escola, avisar e explicar sobre a aplicação, e questionar se o aluno estava presente, orientando que alguém fosse responsabilizado pela retirada do aluno da sala, de preferência alguém da confiança do estudante. Na prova vinha constando a deficiência do aluno, e tinha como uma das principais normas a exigência de que a avaliação fosse aplicada separadamente dos demais estudantes, dando a possibilidade de o aluno concluir a prova em um tempo maior do que o previsto para o restante da turma.

Durante a aplicação da prova, podiam permanecer na sala o professor responsável pela classe, ou profissional designado pela escola. Essa experiência me fez notar o quão frágil é a educação pública quando o assunto é inclusão. Durante as aplicações, não recebi nenhum tipo de apoio de profissional especializado.

No desenvolvimento do trabalho, por várias vezes, houve situações em que a determinação da deficiência do aluno era confusa. No censo escolar, havia um tipo de registro, mas a gestão administrativa da escola quando procurada declarava uma outra especificidade do aluno. Em outros casos, havia alunos sobre os quais a gestão atual da escola declarava não ter deficiência, mas que tinham esta característica especificada no censo escolar, geralmente com algum Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Outra coisa que pude observar na época, foi o fato de nenhum dos alunos com os quais realizei o atendimento apresentava deficiência que necessitasse de um maior suporte, e em alguns casos, alunos que estavam matriculados, mas que não frequentavam, indo ocasionalmente apenas fazer a prova naquele momento, ou se recusando a ir ao colégio quando solicitado pela escola aos pais ou responsáveis.

Contudo, além de todas essas questões já narradas, o que mais me chamou a atenção foi a baixa quantidade de alunos matriculados e os relatos dos professores sobre as dificuldades em trazer esses poucos alunos à escola, bem como garantir a permanência, inclusão e progresso na aprendizagem. Adicionalmente, constatei que a maioria das salas de recursos não funcionavam.

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se ocorre aprendizagens (MONTAN, 2011, p.78).

É fundamental que as escolas estejam preparadas para receber e atender a diversidade de seus estudantes, oferecendo condições adequadas de aprendizagem e promovendo a inclusão de todos. Para isso, é necessário investir em formação continuada para os professores, na adaptação de espaços físicos e materiais didáticos, e na implementação de políticas públicas que assegurem o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola.

Sempre tive a impressão que incluir o aluno com deficiência durante meu trabalho docente me escorria entre os dedos. Embora eu buscasse sempre analisar minha prática docente, os resultados nunca me eram satisfatórios, incluir dependia de um todo. Alunos, docentes, pessoal especializado, gestão, funcionários do apoio. Senti e sinto falta de um trabalho conjunto, um trabalho coletivo.

Durante o curso, ainda enquanto acadêmica, percebi a importância da sociologia para uma formação cidadã, especialmente no que diz respeito à compreensão das desigualdades sociais e da

diversidade, o que eu não imaginava era que lecionar Sociologia possuía barreiras difíceis de serem rompidas dentro do ambiente escolar. Serão abordados alguns obstáculos que se tornaram evidentes durante a experiência de lecionar a disciplina de Sociologia na Casa do Saber. Esses desafios, na minha visão enquanto docente, impedem a plena funcionalidade e contribuição efetiva da disciplina na formação de jovens.

4.4 Análise documental

4.4.1 O Projeto Político Pedagógico da “Casa do Saber”

O planejamento na escola é parte fundamental para garantir uma educação de qualidade e eficaz. E a elaboração de um PPP condizente com a realidade da instituição, permite que os objetivos e metas da escola sejam definidos de forma clara e objetiva, bem como as estratégias e recursos necessários para alcançá-los. O Projeto Político Pedagógico “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, 2003, p. 9).

O planejamento escolar envolve a definição dos objetivos gerais e específicos da escola, considerando as necessidades e características dos alunos, bem como as demandas da comunidade em que está inserida. É preciso definir as estratégias pedagógicas e metodologias de ensino que serão utilizadas, bem como os recursos didáticos e materiais necessários. Além disso, segundo Veiga (2004):

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2004, p. 38).

Um planejamento escolar bem estruturado permite que a escola trabalhe de forma mais organizada e eficiente, com decisões tomadas de forma democrática, aproveitando melhor o tempo disponível e garantindo uma melhor gestão dos recursos. Além disso, o planejamento escolar ajuda a garantir uma educação mais inclusiva e democrática, ao levar em conta a diversidade dos alunos e suas necessidades específicas.

Romão e Gadotti apresentam uma visão sobre como elaborar um projeto político pedagógico, com o objetivo de construir uma escola que forme cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Assim, defendem os autores,

[é] preciso entender o projeto-político-pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadania se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação (ROMÃO & GADOTTI, 1994, p. 42.).

Analisar o processo de planejamento da Casa do Saber se faz importante para a avaliação do desempenho da escola, permitindo a identificação de pontos fortes e fracos e a adoção de medidas corretivas quando necessário. Em resumo, o planejamento escolar é uma ferramenta essencial para garantir a qualidade e eficácia da educação, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e a formação de cidadãos críticos e participativos. O artigo 13, também no inciso I, é destacado o compromisso do docente em “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996). Além de ser determinado que:

Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I –Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; II–Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes[...] (BRASIL, 1996, p. 12)

Sabendo que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento norteador das ações no contexto escolar, que orienta as práticas educativas de uma escola, estabelecendo seus objetivos, metas e estratégias de ensino e aprendizagem. E que ele deve ser construído coletivamente por professores, gestores, alunos, pais e comunidade, refletindo as características e necessidades da escola e da comunidade em que está inserida, esse foi o primeiro item o qual analisei.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da "Casa do Saber" é um instrumento fundamental para orientar as práticas educativas da instituição. Nele, é essencial refletir os valores e princípios que priorizam a inclusão e a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. Dentro do documento, é importante que se tenha objetivos claros e específicos voltados para a promoção da inclusão e formação cidadã dos alunos. Valorizar a diversidade e promover a igualdade devem ser metas presentes no documento, especialmente considerando que a escola possui o maior número de matrículas de jovens com deficiência.

Além disso, é fundamental que o PPP apresente metodologias que valorizem a participação e o diálogo no processo de ensino-aprendizagem. Proporcionar espaços para a construção coletiva do conhecimento, por meio de trocas de experiências entre alunos e professores, é essencial para promover uma educação inclusiva e formar cidadãos críticos e engajados.

Dessa forma, o PPP da "Casa do Saber" deve ser concebido como um documento que direciona ações voltadas à inclusão, formação cidadã e valorização da diversidade, estabelecendo objetivos claros e metodologias participativas que contribuam para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Na Casa do Saber permaneci de 2019 a 2023, sempre participei de jornadas pedagógicas e planejamento semanal que acontecia por área. Em nenhum momento houve essa participação coletiva na elaboração do PPP, inclusive quando tive acesso ao documento da instituição ainda não estava atualizado no ano referente.

O PPP da escola deve representar uma construção coletiva e democrática dos princípios e diretrizes que guiam o trabalho pedagógico da escola. Por meio do PPP, é possível estabelecer um planejamento estratégico que considere a realidade e as demandas da escola, dos alunos e da comunidade, garantindo uma educação de qualidade.

No documento deve conter a missão, visão e valores da escola, bem como suas estratégias pedagógicas e metodologias de ensino, ações para a gestão participativa, atividades de formação continuada dos profissionais da educação, medidas para o acompanhamento e avaliação do processo educativo, e outras informações relevantes para o funcionamento da escola, questões que só são reconhecidas quando há o diálogo entre profissionais para identificar possíveis problemáticas no contexto escolar.

Não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorizado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos (BUSSMANN, 2013, p. 37).

A Construção coletiva do PPP é fundamental para garantir uma gestão participativa e democrática da escola, em que as decisões são tomadas de forma conjunta e compartilhada, levando em consideração as necessidades e demandas da comunidade. Ele também contribui para a

formação integral dos alunos, ao garantir um ensino mais contextualizado e significativo, que considere as necessidades e expectativas dos alunos e da sociedade.

Dessa forma, a análise do PPP almejou investigar se são previstos no documento projetos na área da Educação Inclusiva no ambiente escolar e, se existem como são desenvolvidos se há participação ampla de alunos e demais funcionários nesses projetos. Ainda, analisei como a sala de recursos está inserida no contexto do documento, bem como a diversidade, a formação cidadã e a inclusão são abordadas.

Guiada por essas inquietações e em posse do PPP da Casa do Saber, iniciei a leitura, e ao tempo em que lia, fui relembando os momentos de planejamento coletivo semanais ou até mesmo os momentos em que eu planejava as aulas. Machado e Labegalini (2007) afirmam que, "não é o aluno que se adapta à escola, mas é a escola que, combatente desde sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo, construtor da solidariedade e da cooperação" (MACHADO, LABEGALINI, 2007, p.64).

Durante a elaboração do PPP, uma reflexão deve ser feita dentro do ambiente escolar, considerando todas as perspectivas possíveis, como na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), definição de metas e estratégias de trabalho, visando alcançar o objetivo de inclusão que define a imagem da instituição e dos colaboradores, mesmo que isso apresente um desafio a ser enfrentado pela escola.

No tópico "Justificativa/diagnóstico" do documento da Casa do Saber, a instituição destaca o perfil dos alunos que frequentam a escola com a seguinte fala:

[...] uma clientela diversa, de diferentes faixas etárias, visando cumprir com qualidade o compromisso educacional de contribuir significativamente para a formação de cidadãos críticos, responsáveis, participativos e criativos capazes de enfrentar os desafios impostos pela sociedade contemporânea. No geral, moram com os pais e irmãos, outros com os avôs; a realidade escolar evidencia que poucos são acompanhados devidamente pelos familiares em seus estudos. E quando trabalham, esse, é caracterizado pela informalidade. Os alunos não demonstram grande interesse nas atividades acadêmicas, porém, gostam de permanecer no ambiente escolar e esperam melhorias na estrutura física da escola. Poucos são os que demonstram a intenção de continuar os estudos e ingressar no ensino superior, o almejado mesmo é o mercado de trabalho (PPP, 2020, p.13).

Apesar de descrever o perfil dos estudantes, e embora seja a escola com o maior número de matrículas especiais na localidade, o documento não faz menção aos jovens com deficiência quando apresenta o perfil dos alunos. No que se refere à missão da Casa do Saber, o documento expressa o objetivo de contribuir para a formação integral de cidadãos responsáveis, capazes de

fazer escolhas, valorizar e interagir com a comunidade, promovendo o bem-estar social, a preservação do meio ambiente e a valorização da vida. No entanto, quando o assunto são Metas e Objetivos, a Casa do Saber discorre da seguinte forma no PPP:

Objetivos

- Assegurar a intencionalidade da ação educativa.
- Superar o caráter fragmentado das práticas educativas, assegurando a aprendizagem efetiva.
- Fortalecer o grupo que compõe a comunidade escolar para enfrentar conflitos, desafios e contradições.
- Possibilitar a participação de todos na gestão democrática.
- Criar condições para que a comunidade escolar possa cumprir o que rege a LDB 9394/96, no que se refere à elaboração e execução do seu Projeto Político Pedagógico.

Metas

- Implantar 100 % de atividades educativas curriculares, no biênio 2020 / 2021, através de práticas diversificadas e projetos interdisciplinares, que promovam a efetivação do processo ensino-aprendizagem, no qual o aluno seja o sujeito na construção do conhecimento.
- Sensibilizar 100% da comunidade escolar, para que sintam-se responsáveis pelo processo educativo e pela conservação do patrimônio escolar;
- Conscientizar 100% do corpo discente sobre a importância do estudo como fonte de conhecimento, oportunidade de desenvolvimento pessoal e participação social;
- Estimular a participação de 80% comunidade nas ações da escola;
- Garantir a participação de 100% dos segmentos escolares, visando fazer da escola espaço de alteração e discussão na busca de alternativas. (PPP, 2020, p.4)

Em relação a uma escola com um número considerável de jovens com deficiência, alguns pontos podem ser considerados negativos no PPP descrito, são eles:

Ausência de metas específicas relacionadas à inclusão de jovens com deficiência. O PPP não menciona metas específicas voltadas para garantir a inclusão e o acesso pleno dos jovens com deficiência no processo educacional. Segundo Mantoan (2010, p.5),

temos de estar sempre atentos, porque, mesmo sob a garantia do direito à diferença, na igualdade de direitos, é possível se lançar o conceito de diferença na vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão, como acontece com a maioria de nossas propostas educacionais. (MANTOAN, 2010, p.5).

A ausência de metas específicas pode indicar uma lacuna na abordagem das necessidades e direitos desses estudantes, não fornecendo um direcionamento claro para ações efetivas de inclusão. A falta de estratégias pedagógicas que abordem a temática da inclusão é um problema identificado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Essa constatação sugere que a escola não possui diretrizes claras e ações específicas para promover a inclusão de forma efetiva em seu ambiente educacional.

Outra questão observável são as metas não mensuráveis. Algumas metas mencionadas no PPP, como "implantar 100% de atividades educativas curriculares" e "sensibilizar 100% da comunidade escolar", não são mensuráveis e não fornecem critérios claros de avaliação e acompanhamento do progresso. Metas mensuráveis são importantes para avaliar o alcance dos objetivos e identificar eventuais lacunas na implementação das ações propostas.

Baixa participação da comunidade na gestão democrática. Apesar de mencionar a participação de todos na gestão democrática, a meta de estimular a participação de 80% da comunidade nas ações da escola havia uma baixa expectativa de envolvimento efetivo da comunidade, incluindo os pais e familiares dos jovens com deficiência, na tomada de decisões e no acompanhamento do projeto político-pedagógico. O documento não foi elaborado com a participação de todos, nem mesmo com a participação dos docentes, estando inclusive ainda não atualizado.

Foco limitado na formação dos professores. O PPP não menciona a formação dos professores para o atendimento dos estudantes com deficiência. A formação dos professores é fundamental para garantir uma abordagem pedagógica inclusiva e adequada às necessidades dos estudantes com deficiência, e sua ausência pode ser considerada um ponto negativo no PPP. Apesar da Casa do Saber possuir no documento como missão: “Contribuir para a formação integral do cidadão responsável, capaz de fazer escolhas, de valorizar e interagir com a comunidade, contribuindo com o bem estar social, a preservação do meio ambiente e a valorização da vida.” (PPP, 2021, p.9).

Não estão previstos projetos na área da Educação Inclusiva no ambiente escolar, e na sua elaboração, ao menos no tempo em que fui aluna ou professora nunca tive conhecimento de uma participação ampla de professores, alunos e demais funcionários na elaboração do PPP. Outra questão analisada foi referente à Sala de Recursos, o documento não cita Sala de Recursos, pois não existe uma sala específica para esse fim. Na realidade, o que existe é uma sala comum com uma mesa e três cadeiras onde duas profissionais da equipe de apoio educacional realizam atendimento.

4.4.2 Formação docente

A formação docente proporciona aos educadores as habilidades, conhecimentos e competências necessárias para exercer sua profissão de forma eficaz. Ela oferece uma base teórica sólida. Para Fiorentini (2008):

[...] Se queremos formar professores capazes de produzir e avançar os conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar, então é preciso que adquiram uma formação inicial que lhes proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação e que a mesma seja desenvolvida apoiada na reflexão e na investigação sobre a prática. Isso requer tempo relativamente longo de estudo e desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e iniciação à docência acompanhada de muita reflexão e investigação, tendo a orientação ou supervisão de formadores-pesquisadores qualificados (FIORENTINI, 2008, p.49).

Os professores de sociologia no Ensino Médio da Casa do Saber não tinham formação específica na área, o que pode prejudicar a qualidade do ensino, tanto que, a primeira vez que lecionei a disciplina eu não tinha a segunda graduação ainda, eu peguei algumas turmas de Sociologia para completar a carga horária. Por vezes pude ouvir colegas tecerem comentários do tipo: “Você pegou Sociologia? é uma disciplina fácil”. Para Raizer (2017) sobre o quadro de professores que lecionam Sociologia.

pode ser visto por meio de dois grupos distintos, [...] o primeiro grupo de professores, que leciona exclusivamente a Sociologia no ensino médio e que atua também em apenas uma escola, e é responsável em média por até 15 turmas. Já o segundo, formado por professores que atuam em outros níveis, são também os que mais lecionam outras disciplinas, inclusive disciplinas como Artes, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, e os que possuem mais turmas, e os que atuam em mais turnos distintos (RAIZER, 2017, p. 24).

Embora a disciplina de Sociologia tenha se tornado obrigatória no currículo em 2009, a partir da Lei nº 11.684/08, ainda há obstáculos a serem superados. Segundo uma pesquisa realizada por Bodart e Silva (2016), que utilizou os resultados de um questionário aplicado a 550 professores de Sociologia de todas as regiões do Brasil, a maioria dos docentes que ministram essa disciplina no país se formou em instituições públicas e não possui licenciatura específica na área. Bodart e Silva (2019) ainda destacam que:

A situação é ainda mais difícil quando precisa lecionar outras disciplinas, além da Sociologia; lhe gerando sobrecarga e “crise identitária”; não sendo reconhecido pelos alunos ou demais profissionais da escola como professor de Sociologia. Para a disciplina, a falta de uma “identidade de professor de Sociologia” é ainda mais problemática se considerarmos que maior parte dos professores não são formados em Ciências Sociais ou em Sociologia (BODART, SILVA, 2019, p.40).

Apesar de possuir graduação em sociologia, confesso que tive poucas oportunidades de lecionar a disciplina, exceto quando necessário para completar a carga horária. “No caso da Sociologia, mesmo diante do não atendimento de milhares de turmas que estão sem professor, muitos docentes com formação na área dedicam-se ao ensino de outras disciplinas” (RAYZER, 2017, p.24).

Como professora de Sociologia, enfrento dificuldades ao planejar aulas, pois também leciono outras disciplinas que não fazem parte da minha área de formação. Essa sobrecarga de trabalho cria uma situação exigente para mim. Sentia-me insegura em relação ao meu conhecimento e habilidades em outras disciplinas que me foram atribuídas. Lyra (2009) aponta que:

[...] o afastamento da área de formação do professor prejudica o seu próprio desenvolvimento profissional, pois ele tem obrigação de estudar novos conceitos de forma autodidata, afastando-se da disciplina de formação e de concurso ou sendo necessária mais dedicação ao trabalho, sem que lhe seja atribuído um tempo adequado para fazê-lo (LYRA, 2009, p. 18).

Essa falta de identidade de professor de Sociologia pode ser desafiadora e impactar negativamente o ensino da disciplina como um dos sinais claros de que a disciplina ainda é desvalorizada e subestimada no ambiente escolar.

A sociologia ainda é vista por muitos como uma disciplina menos importante em relação a outras disciplinas, o que pode levar à desvalorização do seu ensino e à falta de investimentos em formação, e materiais didáticos adequados. Essa falta de valorização pode prejudicar o ensino da disciplina e a formação cidadã dos jovens. Nessa perspectiva Vargas (2004) afirma que:

Propõe-se a hipótese de que a implantação da sociologia no ensino médio, sobretudo onde ela estava mais ausente, é marcada por uma série de agravantes que tornam o ensino da sociologia muito mais problemático do que nos demais campos disciplinares. Sugere-se que as razões para isso não são apenas de ordem estrutural - tais como a falta de um corpo docente qualificado ou de infraestrutura e equipamentos escolares adequados - mas também de ordem propriamente sociocultural e pedagógica, o que coloca em xeque o próprio significado e papel das ciências sociais na formação dos alunos. Presume-se que as ciências sociais ocupem um lugar periférico na hierarquia dos saberes e práticas escolares, o que se reflete tanto nas condições objetivas do ensino da disciplina nos currículos escolares, como na condução das estratégias e práticas pedagógicas (VARGAS, 2004, p.4).

Na Casa do Saber, durante o processo de programação do quadro docente nas disciplinas no início do ano letivo, pude perceber que a Sociologia não recebia a mesma importância que outras

disciplinas, como Português e Matemática. Ao contrário, a disciplina era frequentemente dividida entre vários professores, às vezes até mais de cinco professores, independentemente de que área fosse a formação desses docentes, humanas, linguagens, ou exatas, não importando. Em algumas situações, no caso maioria das vezes, ocorria de algum professor não formado em Sociologia receber um número maior de turmas para lecionar. Segundo Reizer (2017):

O outro ponto a ser destacado é que, apesar do grande número de turmas que não possui professor de Sociologia, existe um grande percentual de professores de Sociologia que lecionam outras disciplinas. Isso mostra o quanto o sistema de ensino apresenta problemas de organização, que acabam por repercutir diretamente na qualidade do ensino. (REIZER, 2017, p. 17)

A ausência de uma formação adequada dos professores para o ensino da Sociologia é uma questão preocupante. Muitas vezes, os docentes responsáveis por ministrar a disciplina não possuem formação específica na área ou não tiveram acesso a cursos de atualização ou capacitação em Sociologia. Isso limita sua capacidade de apresentar conteúdos mais complexos e de discutir temas relevantes e atuais com os alunos, prejudicando a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento crítico dos estudantes.

4.4.3 Registros do Diário de Classe

Ao analisar meu diário de 2022, observando o número de aulas registradas de Sociologia e meus horários, pude perceber um desfalque no quantitativo de aulas da disciplina.

Embora o Novo Ensino Médio ainda não estivesse totalmente implementado, na Casa do Saber a carga horária da disciplina de Sociologia já se encontrava reduzida. Essa alteração na carga horária acabou dificultando o aprofundamento dos conteúdos e a realização de atividades mais elaboradas.

Sobre o tempo de aula Bodart (2019) ressalta que:

Para um melhor rendimento das aulas é necessário dar aos professores condições adequadas para que desenvolvam seu trabalho docente. O tempo é primordial. Mesmo que a escola ofereça laboratório de informática, dificilmente o professor de Sociologia com apenas uma aula semanal na turma terá condições de usar com seus alunos. O mesmo vale para biblioteca e outras opções que possam vir a existir na escola. Desenvolver atividades para além dos muros da escola, impossível nessa condição. Investir na qualidade da educação passa, necessariamente, pelo investimento no tempo. O professor precisa investir tempo no aluno. Por isso, defendemos que os estados que ainda se limitam a indicar apenas uma aula de Sociologia por semana precisam com urgência rever a distribuição do tempo entre as disciplinas (BODART, 2019, p.17).

Na Casa do Saber quando peguei a disciplina, tive acesso a apenas duas turmas, e ainda assim tudo foi mais difícil por se tratar do Ensino Médio em tempo Integral que trouxe para o colégio uma série de mudanças na rotina.

O Novo Ensino Médio (NEM), lançado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, e depois convertido na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, os aspectos fundamentais estão ligados ao aumento da carga horária, combinada à adaptação curricular, valorizando a opção do aluno por distintos percursos de formação e a diminuição na quantidade de disciplinas obrigatórias (Brasil, 2017).

Com a implantação parcial do novo modelo de ensino na Casa do Saber, o Ensino Médio em Tempo Integral, surgiram alguns problemas relacionados à frequência e permanência dos alunos. Na modalidade em questão, tínhamos que ministrar sete aulas diárias, adentrando o turno da tarde e devendo liberar os alunos somente a partir das 14h30. Ressalto a implementação parcial, uma vez que, embora já fosse Novo Ensino Médio do 1º ao 3º ano, foi implementado somente no 1º ano, como ocorreu em 2021. No ano de 2022 o Ensino Médio em tempo Integral tornou-se obrigatório para as turmas do 1º ao 3º ano, e com isso surgiram problemas na logística escolar.

Diversos desafios surgiram para que esse tipo de ensino fosse efetivamente implementado na Casa do Saber. As principais dificuldades foram: incluir alunos que trabalhavam, a garantia de transporte ao final das aulas, quadro de funcionários para dar conta de estar no colégio em horário de almoço, além da aceitação por parte dos alunos de permanecer no espaço escolar por tantas horas em sala.

Com tantas dificuldades, estava sempre ao centro das discussões a questão referente ao transporte escolar. Devido à falta de transporte e maioria dos alunos serem de região distante da escola, após muitas reuniões, foi decidido pelo NTE (Núcleo Territorial de Educação) que seriam ministradas seis aulas de 40 minutos cada em sala, e que o sétimo horário seria destinado a atividades não presenciais, que deveriam ser realizadas em casa.

Essa mudança trouxe novos desafios, pois as disciplinas que eram colocadas nesse sétimo horário eram as consideradas “menos importantes” para a grade curricular. É possível observar um exemplo disso em meu horário que se refere ao ano de 2022, que está exposto na Figura 8 abaixo em que eu tinha o total de 40 minutos de aula em sala de Sociologia em cada turma 2º Ano F e 1º A, a segunda aula sempre era colocada no último horário, sendo uma aula que não era presencial.

Figura 8 - Horário de aulas (2022)

EMIA 11344880-2 JEANY PEREIRA 92014223

ALTERNATIVO INTEGRAL

	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
07:00	3º BI Práticas Integradoras I 07:40		07:00 2º EI Filosofia 07:40	07:00 3º AI Práticas Integradoras I 07:40	
07:40	3º BI Práticas Integradoras I 08:20		07:40 1º FI Práticas Integradoras I 08:20	07:40 1º AI Sociologia 08:20	
08:20					
08:30	3º CI Práticas Integradoras I 09:10			08:30 3º CI Práticas Integradoras I 09:10	08:30 3º AI Práticas Integradoras I 09:10
09:10	09:10 2º AI Práticas Integradoras I 09:50		09:10 2º FI Sociologia 09:50	09:10 3º EI Práticas Integradoras I 09:50	
09:50			09:50 2º BI Práticas Integradoras I 10:30	09:50 2º AI Práticas Integradoras I 10:30	09:50 2º FI Filosofia 10:30
10:30	10:30 2º FI Filosofia 11:10		10:30 2º BI Práticas Integradoras I 11:10	10:30 3º DI Práticas Integradoras I 11:10	10:30 3º EI Práticas Integradoras I 11:10
11:10					
11:30	11:30 3º DI Práticas Integradoras I 12:10	11:30 1º AI Sociologia 12:10	11:30 2º FI Sociologia 12:10	11:30 1º FI Práticas Integradoras I 12:10	11:30 2º EI Filosofia 12:10

Fonte: Diário de Classe (2022)

Infelizmente, na Casa do Saber, o tempo dedicado à aula de Sociologia era limitado resultando na ausência de participação ativa dos estudantes no processo de aprendizado. Pude perceber durante as aulas presenciais que o pouco tempo em sala trazia prejuízos no desenvolvimento da aula, e que por ter esse perfil, as aulas de Sociologia, possuíam uma abordagem pedagógica que seguia o padrão de um ensino bancário em que o professor simplesmente apresenta informações e os alunos tentam absorvê-las sem muita oportunidade para explorar e debater as ideias.

O ensino bancário é um termo cunhado por Paulo Freire (1987), nesse modelo, a educação é baseada na transmissão de informações do professor para o aluno, com pouca interação ou participação do aluno no processo de aprendizagem., trata-se de uma abordagem pedagógica que se baseia em uma concepção mecânica do processo de ensino e aprendizagem, e o professor é visto como detentor absoluto do conhecimento e o aluno como um recipiente passivo que deve receber esse conhecimento de forma acrítica.

Nesse modelo, o professor é o centro da aula e detém o controle da informação, que é repassada aos alunos de forma unidirecional, sem que estes tenham a oportunidade de questionar ou construir seu próprio conhecimento. Os conteúdos eram apresentados de forma fragmentada, descontextualizada, não havendo tempo hábil para serem melhor exploradas, durante as aulas, as experiências e vivências dos estudantes reforçando uma postura passiva e acrítica nos jovens em relação ao conhecimento, e limitando as possibilidades de desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico.

A carga horária reduzida para apenas 40 minutos por semana, sendo uma única aula de Sociologia limitava o tempo disponível para atividades mais dinâmicas e interativas, como as rodas de conversa, que favorecem a troca de conhecimentos e opiniões. Essas questões me deixavam frustrada, pois quando se trata de sociologia, que é uma disciplina que aborda questões sociais e culturais complexas, é necessário um tempo adequado para aprofundar o assunto e permitir que os alunos possam discutir, questionar e explorar as ideias apresentadas.

A sociologia envolve a análise crítica das estruturas sociais, incluindo questões de poder e desigualdade. Isso pode ser desafiador para os alunos que são ensinados a pensar de maneira linear e aceitar informações sem questioná-las. Portanto, o pouco tempo de aula pode levar a uma abordagem mais tradicional e conservadora de ensino, que não incentiva a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

4.4.4 O livro didático

Entre as dificuldades apontadas enquanto professora, destaca-se a falta de acesso a recursos didáticos específicos de qualidade. Não muito raro, me deparo com a dificuldade de não encontrar materiais didáticos adequados para minhas aulas. Embora a disciplina seja incrivelmente fascinante e relevante para a compreensão do mundo em que vivemos, é comum que os livros e outros materiais didáticos disponíveis sejam escritos em uma linguagem técnica e densa, o que pode tornar o aprendizado desafiador para muitos alunos.

O livro que tínhamos à disposição na escola para utilizar em sala era o livro de volume único “Sociologia” de Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim, publicado pela editora Scipione. Como não havíamos recebido livros de Sociologia, conseguimos encontrar pelo menos dez desses livros na biblioteca, então, toda aula em que o utilizássemos, levávamos para a sala e separávamos a turma em trios para utilizarem durante a aula. Ao final recolhíamos o material.

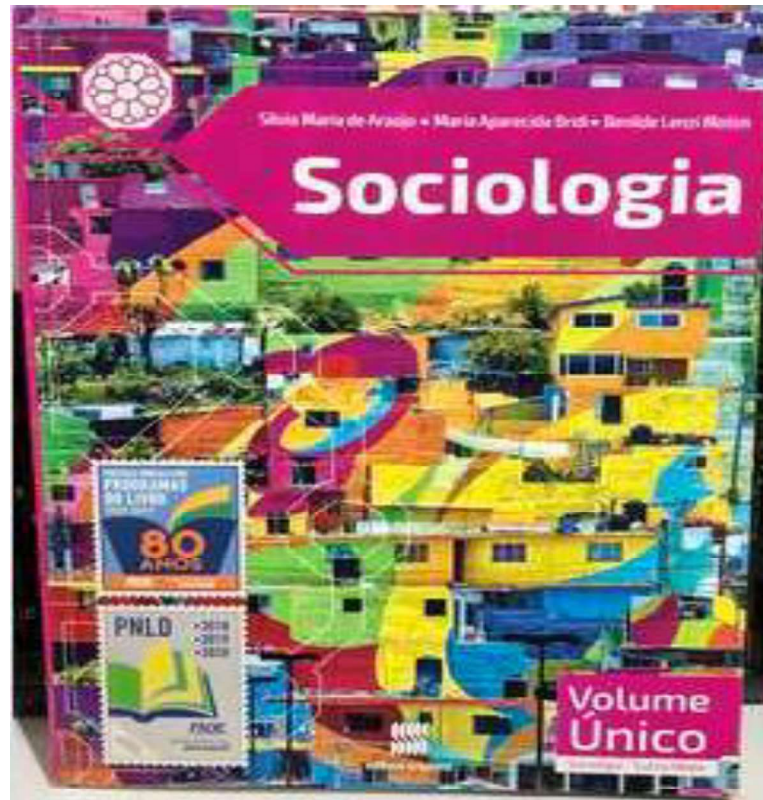
Para realizar a análise do único livro disponível em quantidade separei alguns critérios que julguei importantes. Analisei o livro segundo regras estabelecidas pela PNLD e a algumas indicações de Bodart (2017):

1. Observem se a linguagem e o tamanho dos textos estão adequados aos seus alunos;
2. Veja se as atividades propostas são realizáveis pelos alunos e se na sua escola há condições de executá-las;
3. Veja se o livro contempla um volume considerável de conceitos e teorias básicas da Sociologia de forma contextualizada, indicando suas contribuições contemporâneas;
4. Observe se os temas presentes são atuais e significativos para os alunos;
5. Veja se a estética da diagramação torna a leitura agradável e atraente;
6. Observe a variedade de atividades propostas;
7. Note se o livro faz conexões com outras áreas do saber e se essas conexões são possíveis de serem efetivadas, inclusive no desenvolvimento de parceria com outras disciplinas e professores de sua escola;
8. Veja se o livro propõe ações para além da sala de aula, sobretudo propostas de ensinar Sociologia também por meio de pesquisas (de vários tipos);
9. Note se o livro indica material de aprofundamento dos conteúdos estudados (Filmes, sites, blogs, revistas, livros, etc.);
10. Observe as indicações de uso de diferentes recursos didáticos e se os mesmos são acessíveis e de possível uso na sua escola;
11. Seja se os conteúdos despertam a curiosidade dos alunos na buscar por mais informações e conhecimento (BODART, 2017).

Na Casa do Saber, os professores responsáveis por elaborar o plano de curso utilizaram o livro como guia dividindo os capítulos entre as turmas de forma igual, cada turma do 1º ao 3º ano do Ensino Médio é representada por 4 capítulos. Nessa ocasião de planejamento não pude

contribuir, ainda não estava programada para lecionar Sociologia, isso ocorreu logo após a primeira semana de aula.

Figura 7: Livro didático utilizado



Fonte: Araújo, Bridi e Motim (2017)

Antes de realizar a análise, fiz uma rápida pesquisa sobre os critérios cobrados na avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático. Uma das questões que me chamou atenção é que para as disciplinas de sociologia, filosofia e artes um dos critérios era que os livros fossem módulo único.

3.1.3. As obras didáticas de Sociologia, Filosofia e Arte deverão ser obrigatoriamente organizadas em volumes únicos abrangendo os três anos.

3.1.3.1. Entende-se por volume único a obra didática individual organizada em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular dos três anos do ensino médio. Não será admitida obra que se caracterize pela simples justaposição ou compilação de textos (PNLD, 2018, p.7).

Os livros didáticos de módulo único geralmente têm uma abordagem mais superficial dos conteúdos, pois precisam cobrir uma ampla gama de assuntos em um único volume. Isso pode levar a abordagem resumida de alguns conteúdos, prejudicando a compreensão dos tópicos pelos alunos.

Embora o livro contemple de forma completa conceitos, teorias e diversos autores sociais, é importante considerar que, por vezes, a linguagem abstrata e complexa utilizada nesse livro pode afastar os alunos das discussões da disciplina. Além disso, a falta de exemplos cotidianos e explicações detalhadas em alguns momentos pode dificultar o pleno entendimento dos conteúdos apresentados.

O livro didático de Sociologia analisado cita a inclusão da Pessoa com Deficiência uma única vez no capítulo 10 em "Educação, Escola e Transformação Social". Mesmo o texto abordando sobre a temática. É necessário destacar que o texto concentra sua discussão sobre inclusão na perspectiva da prática docente e estrutura física das escolas, negligenciando a inclusão em uma perspectiva coletiva, que abrange a acessibilidade atitudinal e a mudança de comportamentos de alunos e demais funcionários não tornando a discussão humanizada.

O livro poderia explorar como os estudantes sem deficiência, bem como os professores e funcionários, podem ser agentes de mudança ao assumir uma postura inclusiva. Isso envolve a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade, estimule a participação de todos e combata práticas excludentes, como o bullying e a discriminação.

O material apresenta textos extensos, neste caso mesmo o tema se estende a 5 páginas, o fato de o tempo de aula ser de apenas 40 minutos dificultava discutir todo o texto, e não havia uma quantidade suficiente de livros para os alunos levarem para realizar as atividades em casa, na verdade era desesperador, a aula acabava e eu ainda estava no início da explicação, tentando contextualizar, trazer exemplos que facilitassem a aprendizagem, pois, embora os textos sejam extensos, não contextualizam com a realidade do aluno que está em sala, além de apresentar uma linguagem acadêmica de difícil entendimento para o jovem que eu tinha em sala. Abaixo na figura 8, a imagem do trecho que fala de inclusão no livro didático analisado.

Figura 8: Exemplo de conteúdo dentro da temática.

Também a concepção de como deveria ser a educação formal de pessoas com deficiência foi mudada. Diante da situação de invisibilidade social desses indivíduos, a Constituição de 1988 prevê a garantia de seus direitos, e uma lei complementar, aprovada no ano seguinte, orienta ações para a inclusão da pessoa com deficiência. Uma das ações consideradas decisivas é a matrícula dessas pessoas em escolas regulares, medida que aproxima realidades diferentes e dá condições para o combate e a superação de preconceitos.

Diversas medidas e regulamentações para a educação inclusiva foram apresentadas nas últimas décadas: *softwares* para narração de livros didáticos, formação de professores proficientes em Libras (Língua Brasileira de Sinais), entre outras. A efetiva inclusão da pessoa com deficiência ainda esbarra, no entanto, em muitos desafios práticos, a começar pela adaptação da infraestrutura das escolas, a fim de torná-las acessíveis a pessoas com deficiência motora ou visual, e pela capacitação de professores para atender às especificidades de cada tipo de necessidade.

Turma na Escola Estadual Pedro Fernandes, em Ribeirão das Neves (MG) na qual uma funcionária auxilia na comunicação entre um aluno com paralisia cerebral e seus colegas e professores. Foto de 2013.



Desafios do ensino no Brasil

Tanto a Constituição de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, afirmam a educação como um direito humano fundamental. Entretanto, a universalização da educação de qualidade ainda está em curso para ser atingida no país, uma vez que nem todas as crianças e jovens das faixas etárias abrangidas pela lei frequentam a escola ou concluem seus estudos satisfatoriamente. O analfabetismo na população adulta ainda não foi erradicado, conforme dados a seguir:

O grau de analfabetismo da população brasileira, medido pela taxa de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever um bilhete simples, ainda se encontra no patamar de 10%, em 2007. É uma taxa bastante elevada, sobretudo quando comparada à de outros países do continente sul-americano, como Uruguai, Argentina e Chile, cujas taxas variam entre 2% e 4%.

308 Capítulo 10

Fonte: Araújo, Bridi e Motim (2017, p.308)

É importante que o livro de sociologia converse com a realidade do aluno porque isso proporciona uma maior conexão entre o conteúdo abordado e a vivência dos estudantes. Quando o livro dialoga com a realidade dos alunos, ele se torna mais relevante e significativo para eles, estimulando o interesse, a participação e a compreensão do conteúdo, possibilitando a troca de conhecimento no momento sala de aula, a forma como é abordada a temática no livro não se adequa ao público do Ensino Médio .

Xavier (2020), no que diz respeito ao livro didático e a temática, afirma que:

Entende-se que muitos conteúdos relevantes já são contemplados nas páginas dos livros de Sociologia. Porém, muitos outros ainda necessitam ser mais explorados pelos autores, a fim de ampliar o leque de debates e reflexões nas salas de aula do ensino médio. Enveredamos por esse viés pelo fato de já pesquisar a temática “inclusão da pessoa com deficiência na escola/sociedade”, e por perceber que existe uma lacuna desse tema nos livros de Ciências Sociais (XAVIER, 2020, p.49).

A autora fala da lacuna existente no material didático de sociologia disponível, fala da ausência de discussões diretas sobre a inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) nos livros. Quando os alunos são capazes de identificar elementos da sociologia em seu cotidiano, eles são encorajados a refletir sobre a sociedade, suas relações e desafios. Isso promove uma maior conscientização sobre as questões referentes a inclusão da PcD, e os processos de mudança social.

Neste contexto, a Sociologia tem grande importância ao se tornar uma disciplina de combate aos preconceitos postos por uma sociedade excludente. O maior desafio da Sociologia, enquanto disciplina que amplia olhares, é fazer valer a lei nas atitudes e o livro didático pode ser fundamental nesse processo (XAVIER, 2020. p.50).

No livro analisado, mesmo quando discute temáticas mais próximas referentes a inclusão da PcD foi “Cidadania” e “Movimentos sociais”, embora abordassem um pouco de diversos temas, em momento algum abordou o tema inclusão da PcD, e mesmo no capítulo que se refere a movimentos sociais o mais próximo da temática inclusão da Pessoa com Deficiência era uma imagem de um cadeirante, que mesmo estando ali fazendo parte da ilustração não foi explorada nas discussões.

É importante estudar a inclusão da pessoa com deficiência (PCD) no contexto dos movimentos sociais. A inclusão é uma questão fundamental de justiça social e direitos humanos, e compreender as lutas e demandas dos movimentos sociais voltados para essa causa é essencial para uma abordagem inclusiva.

Ao estudar os movimentos sociais que se dedicam à inclusão, o jovem pode compreender as demandas, os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência e as estratégias adotadas para promover a inclusão e a mudança social. Isso pode ajudar a desenvolver uma consciência crítica, a promover a sensibilização e a contribuir para uma formação cidadã inclusiva.

No edital de seleção de livros didáticos da PNLD (2018) é firmado que “as obras didáticas deverão incluir referências e interfaces pedagógicas entre áreas afins e também a outras áreas do

conhecimento. Bem como conduzir os estudantes a atividades de experimentação de situações reais.”

O livro analisado possui poucas atividades reflexivas, mesmo os textos sendo extensos, não há muitas opções de atividades que possam ser realizadas em sala. Ao final de toda temática existe um tópico chamado “Diálogos interdisciplinares”. Esses tópicos traziam propostas interdisciplinares e em alguns casos o casamento da proposta interdisciplinar com propostas de experimentação de situações reais. Logo abaixo temos o exemplo de uma proposta de atividade.

Figura 9: Atividade do livro

Diálogos interdisciplinares

Neste capítulo vimos que as diferentes inquietações das Ciências Sociais estão relacionadas a situações de desigualdade e de disputas na sociedade em cada época. Neste exercício, você vai utilizar ferramentas e conhecimentos da disciplina História para investigar as Ciências Sociais.

1. Em grupo ou individualmente, acesse pela internet ou visite presencialmente o arquivo público de seu estado ou de outro estado do Brasil. Se acessar pela internet, verifique se há coleções digitalizadas do arquivo disponíveis para visualização *on-line*.
2. Escolha um período ou década da história do Brasil no século XX. Faça uma pesquisa em jornais e revistas da época, prestando atenção às questões sociais e políticas mais discutidas naqueles anos. Escolha uma das temáticas sociais ou políticas que mais chamaram a sua atenção.
3. Com a ajuda de seu professor de Sociologia e de pesquisas na internet, faça uma lista dos principais autores que abordaram o assunto e procure alguns textos de sua autoria. Faça uma leitura com seus colegas, sistematizando as ideias mais importantes sobre o tema escolhido.
4. Compare as informações obtidas nas etapas anteriores do trabalho com o que você conhece sobre o assunto e a situação atual dessa questão no Brasil. Busque responder às seguintes perguntas:
 - a) A abordagem da mídia sobre o assunto mudou de uma época para outra?
 - b) Como os cientistas sociais se posicionavam naquele momento? Isso também mudou com o tempo?
 - c) A forma como abordamos a questão nos dias de hoje pode ter sido influenciada pelas Ciências Sociais de antes?

Fonte: Araújo, Bridi e Motim (2017, p.71)

Era desafiador executar essas atividades devido a algumas questões. Durante as aulas, o tempo disponível era insuficiente e a maioria das atividades exigia acesso à internet, que não estava disponível com qualidade na escola. Mesmo quando havia conexão, tanto os alunos quanto os professores tinham dificuldade para acessá-la. Uma opção seria realizar as atividades em casa, porém isso não funcionava bem.

Alunos enfrentavam dificuldades para realizar essas atividades em casa por diversos motivos, como trabalharem em turno oposto, falta de apoio para realização das tarefas e até mesmo por viverem em áreas distantes com acesso precário à internet. Nas poucas atividades em que pude

contextualizar alguns temas, fiz adaptações para que pudessem ser realizadas na escola, como, por exemplo, entrevistas.

Outra questão relacionada às atividades é que, em poucas ocasiões em que o livro propunha a interpretação de imagens, a maioria das imagens apresentadas não refletia a realidade dos alunos. Muitas vezes, eu precisava explicar o contexto em sala de aula. O livro didático de módulo único mostrava-se inflexível em termos de adaptação às necessidades específicas de cada turma ou região. Não levava em consideração as diferenças regionais, culturais e os diversos ritmos de aprendizagem dos alunos.

Apesar de apresentar de maneira organizada e completa as teorias, conceitos e métodos das ciências sociais, ao tentar abordar uma grande quantidade de conteúdo em um único livro, muitas vezes não havia no livro espaço para fornecer exemplos e situações que contextualizem os conceitos ensinados. A falta de contextualização dificultava a compreensão e a aplicação dos conhecimentos pelos alunos. Além disso, ao utilizar um livro de sociologia que converse com a realidade do aluno, os estudantes sentem-se mais representados e valorizados em sua identidade e experiências sendo inclusive mais participativos.

O único material disponível era desatualizado, refletindo uma visão de mundo obsoleta e ignorando mudanças sociais significativas. A linguagem acadêmica utilizada no livro era inadequada, o que dificultava o aprendizado para alunos com dificuldades de leitura ou compreensão. Essa situação pode levar a uma formação cidadã excludente para aqueles que têm dificuldades de aprendizado. Durante as aulas, para amenizar a situação, eu costumava utilizar dicionários para auxiliar os alunos nas atividades.

A utilização de material didático com esse perfil pode tornar a disciplina menos atraente para os alunos, que podem não enxergar a relevância de estudar teorias e conceitos que não parecem aplicáveis ao seu cotidiano. De maneira geral, a dificuldade em encontrar materiais didáticos adequados para as aulas de Sociologia pode desmotivar os alunos e limitar o potencial de aprendizado da disciplina.

A falta de materiais didáticos específicos para o ensino de sociologia em quantidade suficiente também foi dificuldade enfrentada por mim e demais professores, o que muitas vezes levava à improvisação de alguns docentes, e à falta de referências teóricas mais sólidas, a exemplo disso tinha professores que utilizavam o material chamado “Caderno de apoio”, um caderno bastante resumido criado durante a pandemia pelo Ministério da Educação, governo da Bahia.

Outra dificuldade que enfrento é a falta de diversidade nos materiais didáticos disponíveis. A Sociologia é uma disciplina que abrange uma ampla variedade de temas, desde a desigualdade social até a globalização e os movimentos sociais. No entanto, muitas vezes encontro materiais que se concentram apenas em uma perspectiva ou tema, ignorando a riqueza e a diversidade da disciplina.

5. PENSAMENTOS FINAIS

Ao longo deste trabalho autoetnográfico, para alcançar as respostas referentes aos objetivos gerais e específicos dessa pesquisa, foi realizada uma análise das minhas narrativas, onde eu trouxe para a discussão minhas experiências docentes com a Educação Inclusiva e o ensino da Sociologia, e a análise de documentos do cotidiano docente que por si só falam da aplicabilidade da disciplina e sua influência no processo formativo de jovens que incluem. Por meio da análise do conteúdo de Bardin (2011), pude identificar desafios, contradições e aprendizados que construíram minha percepção sobre o ensino de Sociologia e a Educação Inclusiva.

Fica evidente que o papel do docente vai além da simples transmissão de conteúdo. Exige uma postura reflexiva e uma busca constante por aprimoramento profissional. A autoetnografia enquanto metodologia de pesquisa se mostrou eficaz, permitindo uma análise de minhas próprias experiências, emoções e práticas.

Com base nos objetivos deste trabalho, conclui-se que o ensino de Sociologia desempenha um papel importante na formação de cidadãos inclusivos. Juntando elementos que colaboraram para a resposta de questão principal “De que forma o ensino de Sociologia tem contribuído para uma formação cidadã inclusiva?” chegamos à conclusão de que há alguns obstáculos a serem superados para que a disciplina contribua de forma eficaz na formação de jovens inclusivos.

Almejando responder aos objetivos específicos, e conseqüentemente responder ao objetivo geral da pesquisa optei por analisar o PPP da escola e suas ações no que dizem respeito a temática, uma vez que é o documento responsável por nortear as ações do colégio. O quadro docente e a formação dos profissionais que lecionam a disciplina são aspectos relevantes, pois a qualificação profissional pode influenciar na metodologia de ensino e no planejamento. Analisei minhas anotações antigas onde tive acesso a meus horários de aulas semanais, relatórios médicos

dos alunos e relatório escolar do período pandêmico (esses não pude expor imagens no trabalho por motivos éticos).

Realizei também uma análise do livro didático disponível por se caracterizar como material que foi utilizado como guia para a elaboração do plano de curso, e ser o material principal utilizado pelos profissionais da Casa do Saber. Além de analisar meu percurso histórico profissional dentro da temática. Diante das análises realizadas, cheguei as seguintes conclusões:

Um dos problemas identificados é a falta de preparo adequado da maioria dos professores da instituição para lecionar a disciplina. No quadro de profissionais docentes da Casa do Saber só há uma professora formada em Sociologia, no entanto a maior parte das turmas são ensinadas por outros professores que não possuem formação adequada e ministram-na apenas para completar a carga horária, o que gera lacunas no conhecimento e dificulta a transmissão de conteúdos relevantes e atualizados aos alunos. A falta de formação específica compromete a abordagem didática e a utilização de metodologias adequadas para promover a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes, comprometendo a formação.

Outro problema observado diz respeito à carga horária insuficiente. Apenas 40 minutos semanais de aula de Sociologia não permitem um aprofundamento adequado dos temas e limitam a interação entre os alunos e o professor. Essa restrição temporal prejudica o desenvolvimento de discussões enriquecedoras, a realização de atividades dinâmicas e a ampliação do repertório de conhecimentos sociológicos dos estudantes. Além disso, a necessidade de reduzir a quantidade de conteúdos abordados em sala de aula compromete a compreensão da disciplina como um todo.

Além das questões mencionadas acima, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) também se apresenta como um obstáculo. A falta de participação coletiva no processo de construção do PPP limita as contribuições dos professores de Sociologia e da comunidade escolar, impedindo a inclusão de práticas pedagógicas inovadoras e a abordagem efetiva da inclusão de alunos com deficiência. Um PPP elaborado de forma participativa e inclusiva é essencial para direcionar as ações da instituição e garantir que a Sociologia esteja alinhada aos princípios da educação inclusiva. Outra questão percebida no PPP foi a ausência de ações diretas para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência. Embora a escola tenha um grande número de matrículas especiais, a temática ainda não ocupa o centro do debate no PPP, não havendo ações ou projetos que visem uma intervenção educativa adequada.

Também foi identificada a falta de adequação dos materiais didáticos. Há uma escassez de livros e, muitas vezes, os poucos disponíveis para a disciplina não consideram a diversidade dos alunos e não possuem uma linguagem acessível e não aborda a Inclusão da pessoa com Deficiência de forma adequada. Torna-se fundamental disponibilizar materiais didáticos que sejam acessíveis, com linguagem clara e recursos visuais adequados, de forma a promover a participação e o aprendizado de todos os estudantes.

É importante destacar que, além dessas questões, o apoio ativo de profissionais especializados é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva. A presença de mais profissionais capacitados, como mediadores pedagógicos, contribui para a construção de uma rede de apoio inclusiva, possibilitando um ambiente propício ao desenvolvimento e aprendizado de todos os alunos.

Nesse contexto, é imprescindível reconhecer as barreiras existentes e buscar soluções efetivas para superá-las. A formação contínua dos professores, a inclusão de práticas pedagógicas inclusivas no PPP que deve ser elaborado de forma participativa, envolvendo os professores de Sociologia e a comunidade escolar. O PPP revisado deve contemplar práticas pedagógicas inovadoras e a inclusão de alunos com deficiência, refletindo os princípios da educação inclusiva e orientando as ações que visem a sensibilização da instituição nesse sentido.

A disponibilização de materiais didáticos acessíveis e a atuação de profissionais especializados são algumas das medidas necessárias para garantir uma educação inclusiva e de qualidade que não se limite apenas a estar no “Dito” em documentos, leis e portarias, mas que seja percebida no “Feito”, na promoção da inclusão visando formar jovens cidadãos inclusivos e sensibilizando a toda comunidade escolar, no acolhimento de jovens com deficiência no espaço escolar por meio do fortalecimento de uma rede de apoio.

É fundamental investir na presença de mais profissionais especializados, como mediadores pedagógicos, psicopedagogos e intérpretes de Libras. Esses profissionais atuarão em conjunto com os professores, oferecendo suporte e adaptando as atividades para atender às necessidades individuais de cada aluno com deficiência. Além disso, é necessário promover ações diretas para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência. Isso inclui a criação de recursos didáticos adaptados, projetos escolares, formação de equipes multidisciplinares e a implementação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Essas ações visam garantir o acesso e a participação plena dos alunos com deficiência na aprendizagem consequentemente reduzindo a evasão escolar.

Dessa forma, através das análises dos dados foi possível identificar as respostas propostas pelos objetivos da pesquisa. Foi constatado que a Sociologia pouco tem contribuído para uma formação cidadã inclusiva, pois além dos desafios visualizados nos documentos escolares do cotidiano docente, os quais se mostraram limitados, não abordando adequadamente a inclusão de alunos com deficiência, a prática docente em Sociologia também se mostrou frágil na contribuição para a formação de uma cidadania inclusiva, visto que a formação adequada dos professores compromete a qualidade do ensino.

Por meio da reflexão e do enfrentamento desses desafios, é possível transformar o ensino de Sociologia em um espaço de aprendizagem enriquecedor, que promova o respeito à diversidade, a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos, superando os obstáculos identificados e promovendo uma educação inclusiva no ensino de Sociologia na Casa do Saber. Somente assim estaremos construindo uma sociedade mais inclusiva e justa, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial e contribuir para o bem comum, existindo igualdade de oportunidades e a valorização em sua diversidade, promovendo uma educação de qualidade e formando cidadãos inclusivos.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.G.S. **Inclusão e cidadania**: uma questão de direito. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar. Rio de Janeiro; UERJ. 2014.

AMPUDIA, R. **O que é deficiência intelectual?**. Nova Escola. SP, 01/08/2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intelectual> (Acesso em: 05/05/2023)

ARAUJO, M.S.;BRIDI, A.M.; MOTIM, L.B. **Sociologia**. Ed.2, São Paulo; editora Scipione, 2017.

ARRUDA, T. M. **Análise das representações sociais dos jovens nos livros didáticos de sociologia**. PARAÍBA; ProfSocio/UFCG.2020.

ASSIS, Alberto de. **O Cego em face da Medicina, do Direito e da Pedagogia**. Salvador: Escola de Aprendizes Artífices da Bahia, 1933.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo; Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo; Edições 70, 1977.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2 ed. São Paulo: McGraw Hill, 2000.

BARROSO, P. F; CASSAL, M. **Antropologia social e cultural Indaial**. Idaial ; UNIASSELVI, 2017.

Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (Acesso em: 31/03/2023)

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. MEC, Brasília, 2000, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 06 jun 2022

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf (Acesso em: 30/03/2023)

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm(Acesso em: 30/03/2023)

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm (Acesso em: 30/03/2023)

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm (Acesso em: 30/03/2023)

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm (Acesso em: 25/05/2023)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASILEIRO, T.S.A. **Autobiografia e formação docente:** a busca de uma identidade profissional. Humanitá, AM: Revista AMAzônica, 2010. Vol. IV.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos.** 13ª ed. São Paulo; Companhia das Letras, 2006.

BODART, C. N.; SILVA, R. S. **Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro?**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. v. 1, p. 35-58

BODART, C.N. **Tempo para ensinar:** reflexões em torno do reduzido número de aulas de Sociologia no Ensino Médio. 2019.

BODART, C.N. **Livros didáticos:** dicas de como escolher. Café com Sociologia, SP, 10/08/2021. Disponível em: < <https://cafecomsociologia.com/hora-de-escolher-livro-didatico-e-agora-dicas-para-orientar-sua-escolha/>>. (Acesso em: 06/06/2023)

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. **No “Olho do Furacão”:** uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. v. 31, Campinas : Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 2009.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores:** diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2012.

BRUNER, J. **Atos de significação.** 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BUSSMANN, A. C. **O projeto político-pedagógico e a gestão escolar.** IN: PASSOS, I. A. V.(ORG.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. SP: Papirus, 2013.

CALVINO, Italo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- CARIA, T. A **construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais:** reflexividade e fronteiras. In T. Caria (Org.), *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Adaptações Curriculares na inclusão escolar:** contrastes e semelhanças entre dois países. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.
- CARVALHO, L.M.G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate.** Experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.
- CASSAL, M.P. **Brincando de sair pra rua!:** entre arreganhos, implicâncias e cuidados no “pátio” do quilombo, na “piscina” do laguinho. Porto Alegre; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul., 2014.
- CIGALES, M.P. **A sociologia educacional no Brasil, 1946-1971:** análise sobre uma instituição de ensino católica. Pelotas; UFP, 2014.
- COSTA, T.O. B; GONÇALVES, R. A. B. **Histórias de vidas:** a vez e a voz dos professores. Vol.7. Pará: Editor Abaeté, 2013.
- COVRE, M.L.M. **O que é cidadania.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, Formação de professores e Globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre; Artes Médicas Sul, 2005.
- CHANG, Heewon. *Autoethnography as method.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008
- CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DALLARI, D. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução:** a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DINIZ, D. **O que é Deficiência?.** São Paulo; Brasiliense, 2007.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia,** SP; editora Saraiva, 2005.
- FERNANDES, F. **Funções das ciências sociais no mundo moderno.** In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. (Org.). *Educação e sociedade.* 9. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- FERNANDES, Florestan. **A Sociologia No Brasil:** contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis. Vozes, 1976.

FIorentini, D. **A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil.** n° 29, Rio Claro: Bolema. 2008.

FIGUEIRA, V.J.S. **Trabalho colaborativo entre o professor titular de turma e o professor de educação especial face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.** Porto Alegre; IPP/ESECS, 2016.

FREIRE, P. **pedagogia do oprimido.** Ed. 17ª. RJ; Paz e Terra, 1987.

FRANCO, BARBOSA, M. L. P. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008

BOSSLE, F.; MOLINA, N. V. **No “Olho do Furacão”:** uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. v. 31, Campinas; Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2009.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola:** princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. **Projeto da escola cidadã:** a hora da sociedade. SP; IPF, 1994.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação.** São Paulo: Educ. e pesquisa. 2004

GIL, A .C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IZQUIERDO, Ivan.. **A arte de esquecer.** Cérebro, memória e esquecimento. Rio de Janeiro: Vieira&Lent, 2004.

JANUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental,** Campinas, SãoPaulo: 1992.

Lei nº 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**– 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf (Acesso em: 31/03/2023).

LYRA, Joani S. C. **Sociologia nas escolas de ensino médio.** Boa Vista/RR. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. 2009.

LOPES, J.F.;CAPELLINI, L. M. F. **Escola inclusiva:** um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre alunos com e sem deficiência.19. ed. ES: Revista Cadernos de Pesquisa em Educação UEFS, 2015.

LOBATO, M.L.;OLIVEIRA, D.C.S. **O surgimento da Sociologia no Brasil:** um estudo sobre os obstáculos e as contribuições de Florestan Fernandes. V.1, Revista Alteridade. 2018.

MAZZOTTA, J. S. Matos. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, E. M.; PASSOS, E. **A pesquisa narrativa em educação:** experiências e reflexões. v. 6, Curitiba,: Revista Diálogo Educacional, 2006.

MACHADO, C. **O ensino de Sociologia na escola secundária: levantamento preliminar.** n.º 13, Revista Educação, 1987.

MACHADO, L. M. LABEGALINI, A. C. F. B. **A educação inclusiva na legislação do ensino.** v.01, Marília – SP: Edições M3T, 2007.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos.** SP: IFCH-UNICAMP. 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MEIRIEU, P. **O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed. 2005.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** São Paulo: Editora Junqueira & Marin, 2013.

MOGARRO, M.J. **O lugar dos museus nas correntes pedagógicas em Portugal uma perspectiva histórica.** v. 8 . Revista !cone Educação, 2002.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?.** SP: USP. 1999.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995

NUNES, D. R. P. **Educação Inclusiva.** RN: Editora UFRN., 2013.

OLIVEIRA, A. **Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil.** Vol. 14. Florianópolis: Política & Sociedade .2015.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores.** São Paulo: Cortez, 2000.

Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH). 2012. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/imagens/0014/001478/147853por.pdf>>. (Acesso em: 03/05/2023)

PICCOLO, Gustavo Martins. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência.** v. 34, Campinas: Educ. Soc . 2013.

POUPART, Jean. **A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas.** 3ª ed. RJ: Vozes, 2012.

QUEIROZ, José Jorge Lins de. **O ensino de sociologia hoje: práticas docentes e o livro didático.** Recife, PE : PROFSOCIO/ FJN . 2016.

RIBEIRO, M. L. S. **Perspectiva da escola inclusiva: algumas reflexões.** In: RIBEIRO, M. L. S; BAUMEL, R. S (Org.). Educação especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

- RAPOLI, E. A.[et.al]. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.
- RAIZER, L. et al. **O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil:** diagnóstico e desafios para a formação de professores. v. 16, Maringá: Revista Espaço Acadêmico. 2017.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** Métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989
- SALLES, L. M. F., & SILVA, J. M. A. P. E.. **Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar:** algumas reflexões. Cadernos de Educação. 2008.
- SANTOS ,A.A. **o que é ser pessoa com deficiência no ensino médio?.** PB; PROFSOCIO/SUMÉ. 2021.
- SANTOS, N. S. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular:** reflexões frente ao contexto atual educacional. v.3, Ceará: Revista docentes. 2018.
- SANTOS, S.M.A. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica:** atores, perspectivas e desafios. PLURAL. v.24.1. São Paulo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, 2017.
- SANTOS, R.N.**O instituto de cegos da Bahia (ICB) e as primeiras iniciativas de integração de educandos com deficiência visual em escolas regulares:** associação entre narrativas orais e fontes documentais. Campinas (SP): Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, 2021.
- SANTOS, A.M; SILVA ,C.A.M. **Práticas inclusivas de alunos com deficiência:** a visão de professores de educação física. VITÓRIA: UFES. 2015.
- SOUZA, J. E. ; GIACOMONI, C. **Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação:** um olhar para pesquisas locais, Série 2, Vol. 32. CERU. jun.2021
- SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2017
- SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** 4.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão:** acessibilidade no lazer, trabalho e educação. São Paulo . Revista Nacional de Reabilitação. 2009.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Ielzi Luciana Fiorelli. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.** In: Coleção Explorando o Ensino. Volume. 15. Brasília. Ministério da Educação. 2010.

SOUSA, Maria das Dores. **Identidade e docência: o saber-fazer do professor de sociologia das escolas públicas estaduais de Picos - Natal-RN.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

SOUSA, M.D. DIAS, L.S. COSTA, D.P. **A sociologia e a formação da cidadania dos alunos do ensino médio.** v. 23. Rj . Revista Teias. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VARELLA, D. 2014. TEA – **Transtorno do Espectro Autista II.** Disponível em: drauziovarella.com.br/crianca-2/tea-transtorno-do-espectro-autista-ii/>. (Acesso em: 02/04/2023)

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico.** In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 7.ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

VARGAS, F. E. B. **O ensino da sociologia: Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento.** Pelotas – UFPel. 2004.

XAVIER, A. D . **PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: um estudo sobre a inclusão nos livros de Sociologia** aprovados pelo PNLD 2018. RECIFE .ProfSocio/FJN. 2020.

ZABALA, A. A **Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.